

# Guía para abordar la desigualdad a través de la literatura infantil desde una mirada interseccional



## Título

Zoom Out: de la página al contexto social. Guía para abordar la desigualdad a través de la literatura infantil desde una mirada interseccional

## Nombre del proyecto

Zoom Out. Approaching children's literature from an intersectional perspective

## Código del proyecto

2023-1-ES01-KA220-SCH-000155210

## Financiación

Co-financiado por Erasmus+ KA220

## Líder del resultado

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

## Edición

Gerard Coll-Planas y Marina Garcia-Castillo

## Autoría

Vanesa Amat (UVic-UCC), María Alonso Gómez (Artijoc), Jèssica Balcells Bros (Escola Joan Miró), Vincenza Basta (Il Pungiglione), Gerard Coll-Planas (UVic-UCC), Daniela Crnković (Škola Josip Pupačić), Bruno Ćurko (Udruga "Mala Filozofija"), Teresa Denis (Escola Joan Miró), Mireia Escobar Pérez (Escola La Sínia), Elena Fierli (SCOSSE), Marina Fistanić (Škola Josip Pupapic), Giulia Franchi (SCOSSE), Sara Fusco (Il Pungiglione), Francesca Gaglianone (Il Pungiglione), Ana García García (Escola La Sínia), Lorena González-Ruiz (UVic-UCC), Mia Güell (UVic-UCC), Simona Jurjević (Škola Josip Pupapic), Bernarda Klarić (Škola Josip Pupačić), Giovanna Lancia (SCOSSE), Auba Llompert (UVic-UCC), Sara Marini (SCOSSE), Lucia Montalto (Il Pungiglione), Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Andrea Pérez (Escola Joan Miró), Federica Piccolo (Il Pungiglione), Valentina Pistoni (Il Pungiglione), Karolina Pisz (Fundacja Laboratorium Zmiany), Filip Škifić (Uruga "Mala Filozofija"), Judith Tamayo (Escola Joan Miró), Alicja Wiśniewska (Fundacja Laboratorium Zmiany), Natalia Kurlanc- Koscielna (KNSP Biadacz), Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

## Ilustración

Cristina Zafra

## Cómo citar

Coll-Planas, G., y Garcia-Castillo, M. (Eds.). (2025). *Zoom Out: de la página al contexto social. Guía para abordar la desigualdad a través de la literatura infantil desde una mirada interseccional*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea.

Esta publicación es responsabilidad exclusiva de las personas autoras.

La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



ISBN : 978-84-129957-6-3



This project has been funded with support from the European Commission. This publication [communication] reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



# ÍNDICE

|                                                                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Prólogo: “Lecturas incómodas para mentes libres”                                                                                                             | 4          |
| 1. Introducción: Siete peligros y una conversación                                                                                                           | 6          |
| <b>Bastian entra en la librería: aproximarse a la literatura infantil</b>                                                                                    | <b>15</b>  |
| 2. Introducción a la literatura infantil: la búsqueda de una definición                                                                                      | 16         |
| 3. Algunas ideas para trabajar la literatura en el aula de primaria                                                                                          | 23         |
| 4. Aproximación filosófica a la literatura infantil: comprender al Otro                                                                                      | 28         |
| 5. Aproximación crítica de los libros centrados en la educación emocional: leer para nada (o leer por el puro placer de leer)                                | 33         |
| 6. A través del espejo: fomentar la empatía mediante la literatura                                                                                           | 38         |
| <b>Ronja salta la grieta y ve el mundo desde el otro lado: comprender las desigualdades</b>                                                                  | <b>43</b>  |
| 7. Una mirada interseccional a la literatura infantil                                                                                                        | 44         |
| 8. El pensamiento crítico a través del prisma de la interseccionalidad: entender la diversidad                                                               | 50         |
| 9. Cuerpos interseccionales. Cómo dibujar “cuerpos normales” con todos sus colores, su grasa, sus discapacidades y sus arrugas                               | 57         |
| 10. El enfoque interseccional en los álbumes ilustrados                                                                                                      | 62         |
| 11. Mirar los libros que nos rodean                                                                                                                          | 67         |
| <b>Hansel y Gretel se comen la casa de la bruja: estrategias y metodologías de intervención</b>                                                              | <b>73</b>  |
| 12. Las conversaciones literarias: del lector individual a la comunidad lectora                                                                              | 74         |
| 13. ¿Espacio seguro, apuesta segura? De los espacios seguros a los espacios valientes a través de la literatura infantil                                     | 79         |
| 14. Círculos restaurativos aplicados al trabajo sobre desigualdades a través de la literatura infantil                                                       | 87         |
| 15. Transformar los álbumes ilustrados en un puente de comunicación y una posibilidad en la práctica operativa educativa                                     | 92         |
| 16. La interseccionalidad como método: marco conceptual de la diversidad funcional y propuesta metodológica de la Comunicación Alternativa Aumentativa (CAA) | 99         |
| 17. Ampliando perspectivas: herramientas y recursos para una sociedad inclusiva                                                                              | 103        |
| 18. Explorar el mundo a través del drama: métodos para una educación inclusiva                                                                               | 109        |
| <b>Trunchbull sale disparada por la ventana: las experiencias de las escuelas</b>                                                                            | <b>116</b> |
| 19. Ver el mundo a través de diferentes lentes                                                                                                               | 117        |
| 20. Un espacio seguro para tratar temas difíciles                                                                                                            | 120        |
| 21. Captar significados y matices más profundos en los libros infantiles                                                                                     | 123        |
| 22. Una herramienta para enriquecer nuestra comunidad y fomentar un espíritu crítico y reflexivo                                                             | 128        |
| Epílogo: “El eco de las verdades no escritas”                                                                                                                | 130        |

# PRÓLOGO

## “Lecturas incómodas para mentes libres”

¡Ah, profes! ¡Qué especie tan peculiar! Los recuerdo como si fuera ayer: con ese afán de hacernos sentar en hileras, de escribir letras rectas y limpias, de pensar “correctamente”. Pero ¿sabéis qué? Aquí estoy, yo, Pippi Calzaslargas, la niña que nunca siguió las normas, con 83 años, hablando a profes del siglo XXI sobre criaturas, libros y lo que llamamos educar. Os prometo sinceridad y quizás un poco de desorden, pero es que así son las cosas cuando se miran desde arriba de un árbol o se está haciendo la vertical.

Dicen que hay libros que molestan porque hablan de cosas incómodas: racismo, sexismo, pobreza, poder, diferencia. Y la solución que algunos adultos han encontrado es... ¡esconderlos! Modificar palabras. “Desinfectar” historias. “Proteger” a las criaturas, dicen. ¡Ay, las criaturas! Siempre tratadas como si fueran botes de vidrio, frágiles, quebradizos. Pero os lo diré claro: los niños y las niñas no son ni frágiles ni tontos. De hecho, tienen un radar perfecto para detectar las injusticias del mundo, un sentido innato por la libertad y una capacidad infinita para imaginar alternativas. Son más valientes que muchas personas adultas y, sobre todo, mucho menos rígidas.

¿Y sabéis qué quiero decir con rígidas? Pues hablo de las personas adultas que lo ven todo blanco o negro, como si la vida se pudiera resumir en buenas intenciones o soluciones simples. Las criaturas, en cambio, captan los matices. Saben que una historia puede hacer reír y pensar a la vez, que el mismo personaje puede ser bueno y malo, que el mundo no se puede meter en cajitas. Eso lo entienden, porque todavía no han sido adiestradas para ver la realidad de una sola manera.

Pero también hay otro debate, ¿verdad? Este de los libros que ya son antiguos, como las leyendas tradicionales que recogieron los Hermanos Grimm, los cómics de Tintín o las historias de Roald Dahl, o incluso alguno de mis propios cuentos, acusados de perpetuar estereotipos. ¿Y qué hacemos, con eso? ¿Los reescribimos como si el pasado no hubiera existido? ¿Les tapamos los ojos a las criaturas? Hagamos algo mejor: darles las herramientas para que lean con los ojos bien abiertos. Para que disfruten de las historias, sí, pero sin perder una mirada crítica. A mí, no me espanta que las criaturas descubran que el mundo, a veces, ha sido y todavía es injusto. Si no lo saben, ¿cómo lo cambiarán?

¿Por qué, pues, queremos eliminar todo aquello que desafía, que incomoda? Las historias no existen para que todo sea fácil y bonito. Existen para que las cuestionemos. Las desigualdades, las luchas, los miedos... todo esto está en el mundo y también en los libros. Y es bueno que esté. Es necesario. Porque nos hace pensar, nos hace sentir, nos hace crecer.

Mírame a mí. No soy precisamente un modelo “convencional”. Mi madre es un ángel, mi padre un rey exótico que navega por los mares, no fui mucho a la escuela y vivo sola con un caballo y el Señor Nilson, un mono. Pero ¿sabes qué? He vivido aventuras, he conocido gente de todo tipo, he aprendido que el mundo es más grande que cualquier norma. Y eso es lo que deberíamos enseñar

a las criaturas: que pueden hacer lo que les dé la gana, pensar como quieran, y no tener miedo de las diferencias.

Profes, dejad que los libros sean terremotos. Que remuevan, que cuestionen, que enciendan conversaciones y debates. Y sobre todo, confiad en los niños y las niñas. Habladles como lo haríais con cualquier persona con cabeza y corazón. Que los temas “difíciles” no os echen atrás; son los más importantes. Las criaturas pueden entenderlo mucho mejor que algunas personas adultas, que se ponen nerviosas sólo de imaginarse qué pensarán los demás.

Así que, ¿por qué no ofrecerles historias que provoquen? Libros que sean como una tarde en mi jardín: llena de ideas locas, de risas y de retos. Y recordad que la educación emocional y el pensamiento crítico no se enseñan con respuestas, sino con preguntas. Preguntas que estropeen las normas y abran ventanas.

Con aprecio, caos y mucha libertad,

**Pippi Calzaslargas<sup>1</sup>**



1. Este texto ha estado elaborado en diálogo con el chat GPT.

## 1

# INTRODUCCIÓN

## Siete peligros y una conversación

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Para empezar tengo que agradecer profundamente a Pippi Calzaslargas que, después de años retirada de la escena pública, haya aceptado escribir el prólogo de esta Guía. Ni en mis mejores sueños me podía imaginar un honor tan grande.

Pippi, en su escrito, sitúa de forma ingeniosa y elocuente muchas de las temáticas que presentamos en este texto y, al mismo tiempo, ejemplifica de una manera estimulante cómo abordarlas. A continuación, trataré de profundizar en algunos aspectos planteados en el prólogo e introduciré algún matiz (asumiendo que mi aportación será infinitamente más aburrida que la de la ilustre prologuista, ya que escribo sentado a la mesa con el ordenador, en lugar de reflexionar colgado de un árbol de cabeza abajo).

El prólogo nos muestra que estamos en un escenario complejo a la hora de plantear la cuestión de las desigualdades en la literatura infantil. Desde la extrema derecha se están censurando libros que se considera que abordan demasiado abierta o críticamente cuestiones como el género, el racismo o la sexualidad; una realidad que refleja el libro *Amy y la biblioteca secreta* (2021), en el que la protagonista se las ingenia para recuperar los libros que están prohibiendo en la biblioteca de su escuela.

En paralelo, desde una mirada crítica con las desigualdades, hay una tendencia a revisar, reescribir o proponer la retirada de libros que se considera que están reproduciendo estereotipos y desigualdades. Tenemos el ejemplo de la reescritura de las obras de Roald Dalh, los debates sobre qué hacer con *Las aventuras de Tintin*, o el cuestionamiento de los cuentos tradicionales (a menudo, con lecturas excesivamente literales y sin el suficiente cuidado al distinguir a qué versiones nos referimos).

Cuando nosotros explicamos que estamos llevando a cabo un proyecto sobre desigualdades y literatura infantil, nos solemos encontrar que las personas que vienen del ámbito literario nos reciben con cierta suspicacia porque presuponen que plantearemos reescribir obras clásicas o establecer una especie de listado de libros que son “suficientemente” feministas, antirracistas o anticapacitistas. Pero esta no es nuestra intención: **tenemos ganas de fomentar una conversación, una conversación que sea sensible a la vez con las desigualdades y con las aportaciones valiosísimas del arte en general, y de la literatura y la ilustración en particular.**

Una conversación que tiene sentido en la medida en que participen muchas voces: de menores y de personas adultas, de madres y padres, de entidades sociales, de personas que



trabajan e en el ámbito educativo, que escriben e ilustran cuentos, que trabajan en bibliotecas, en editoriales, en la universidad...

Y puestos a ampliar el alcance de la conversación: ¿por qué no incluir también la Inteligencia Artificial? La inteligencia artificial está presente en este proyecto de cuatro maneras diferentes: en primer lugar, aparece directamente en el prólogo y el epílogo de esta Guía; en segundo lugar, tiene un papel en el Banco de recursos —a través de la actividad “Caminando al otro lado del cuento”: Jugando con el ChatGPT y los estereotipos”, e inspirando ideas para “Las aventuras de Tintín en un mundo desigual”; en tercer lugar, en algunos capítulos nos ha acompañado en la soledad de la escritura; y, en cuarto lugar, ha colaborado en las traducciones iniciales de este proyecto multilingüe, que trabaja con seis lenguas—aunque muchos capítulos han sido traducidos por traductores humanos profesionales y todo el contenido ha sido revisado por ojos humanos.

Esto lleva a preguntarnos: ¿Qué papel es deseable que juegue la IA en la conversación educativa? Es una cuestión imposible de responder ahora mismo porque nos encontramos en los primeros pasos de un cambio de paradigma que nos supera constantemente. Vemos oportunidades y riesgos; y a veces unos se convierten en los otros o se mezclan de formas inquietantes. En todo caso, estas herramientas están aquí y hemos apostado por incorporarlas, aunque sea periféricamente, en el desarrollo de esta conversación.

Al mismo tiempo, proponemos una conversación que ponga en valor la buena literatura infantil y reflexione sobre cómo se puede llevar a las aulas de primaria para debatir sobre la cuestión de la desigualdad. Y esto lo consideramos necesario porque la mayoría de recursos para trabajar el tema que están dirigidos a alumnado de primaria lo hacen con una mirada monofocal (fijándose en un solo eje de desigualdad) y siendo muy

desequilibrado el volumen de recursos existentes en función de los ejes (recientemente hay mucho material en relación con cuestiones de género pero hay otros ejes como la diversidad funcional que están más desatendidos, y otros como la clase social que no sabemos ni cómo abordar). Al mismo tiempo, muchos de los materiales tienen un tono muy explícito y literal que empobrece su mensaje. En contraste, **consideramos que aproximarnos a las desigualdades desde la literatura nos da una complejidad y un matiz que nos permiten construir una conversación más significativa y transformadora.**

## DE LAS 7 CABRITAS A LOS 7 PELIGROS

Después de haber explicado muchas veces el cuento de ‘Las siete cabritas y el lobo’ a mi hija, me pregunté por qué el lobo tenía que ser negro y se tenía que cubrir de harina sus patas para hacerse pasar por la madre cabra. ¿Y si cambiaba ligeramente la historia y resultaba que el lobo era blanco y se tenía que enmascarar las patas con carbón con el fin de engañar a las cabritas? ¿Es relevante el color de las cabritas y del lobo? La asociación del color negro con la maldad -muy constante en nuestro imaginario cultural- ¿es problemática? ¿Fomenta el racismo? ¿Estoy llevando demasiado lejos la cuestión cromática? ¿Es una reflexión absurda fruto de demasiadas lecturas y del cansancio acumulado en las sesiones de lectura nocturna?

No tengo la respuesta y, de hecho, esto no va a encontrar respuestas, sino que va a buscar preguntas que cada persona responda en función de su contexto, de su manera de mirar el mundo,



de lo que observa que tiene sentido en su práctica. Mi lobo, por ahora, es blanco y se ennegrece las piernas con carbón para tratar de engañar a las siete cabritas.

Al hilo del cuento de “Las siete cabritas y el lobo”, en este apartado querría apuntar siete peligros en el abordaje de las desigualdades en la literatura infantil. ¿Por qué hablar de peligros? En primer lugar, porque los peligros son un ingrediente fundamental de la literatura infantil que está en peligro de extinción debido a una mirada adulta que quiere proteger a las criaturas como si fueran botes de cristal, en palabras de Pippi. En segundo lugar, se trata de una referencia al texto de Chimamanda Ngozi Adichie *El peligro de la historia única* (2019), que nos parece muy inspirador, por lo que empezamos planteando este peligro.

## 1. EL PELIGRO DE LA HISTORIA ÚNICA

Chimamanda Ngozi Adichie nos explica cómo, en su infancia en Nigeria, la impactó el hecho de tener al alcance sólo libros de autoría occidental donde aparecían criaturas blancas y con realidades muy alejadas de la suya:

*Adoraba aquellos libros británicos y estadounidenses. Avivaron mi imaginación. Me abrieron mundos nuevos. Pero la consecuencia involuntaria fue que no sabía que en la literatura había gente como yo. Así que el descubrimiento de los escritores africanos hizo esto por mí: me salvó de conocer solo un relato de lo que son los libros* (Adichie, 2019: 6).

La autora, pues, valorando lo que le aportó la literatura del Norte Global, también plantea la importancia de que haya personajes con los que identificarnos. Siguiendo este hilo, nos podemos aproximar a la identificación como un proceso complejo: no nos identificamos sólo con los personajes que se nos parecen, también podemos vernos reflejados en un monstruo como Shrek, con la figura mitológica de Medusa o con cualquier personaje que sea (aparentemente) muy diferente de nuestra forma de ser. Esta riqueza del proceso

de identificación, sin embargo, no puede servir como excusa para evitar cuestionar quién se siente representado y quién no en los libros que leemos. **Si revisamos los libros que tenemos en el aula, en la biblioteca o en casa nos daremos cuenta de que no todas las criaturas ‘caben’, especialmente aquellas que, por un motivo u otro, quedan fuera de las formas de representación normativas.**

Esta cuestión no tiene sólo que ver con la experiencia individual de la lectura, ya que como son representados los grupos sociales tiene una dimensión estructural:

*Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla* (Adichie, 2019: 11).

En esta línea, Santiago Alba Rico (2015: 17) nos alerta del peligro de idealizar la lectura y nos invita a examinar el papel que puede tener a la hora de reforzar desigualdades: “Es verdad que la lectura enseña, pero también enseña cosas erradas o perjudiciales. La lectura libera, pero también ata a prejuicios y sinsentidos”.

Sara K. Ahmed (2018: 30) plantea que aumentar el número de voces incluidas es una necesidad política: “En una democracia, es imperativo que se incluyan muchas voces en el discurso, y las conversaciones en torno a temas relevantes no son fáciles cuando se trata de negociar las experiencias individuales de cada persona”.

En este punto, el reto es articular las dimensiones individual y estructural y enfrentar las resistencias que provoca cuestionar los referentes literarios hegemónicos.

## 2. EL PELIGRO DE LA ROMANTIZACIÓN DE LA INFANCIA

Pippi plantea en el prólogo que las criaturas “tienen un radar perfecto para detectar las injusticias del mundo, un sentido innato por la libertad y una capacidad infinita para imaginar

alternativas". Como adulto adiestrado y adiestrador quizás no tengo legitimidad para cuestionar lo que plantea la indómita prologuista, pero considero que presuponer que las criaturas de entrada tienen este sentido de libertad y justicia nos puede dificultar ver que no son lienzos en blanco, puros e inmaculados, sino que también participan (a menudo sin ser conscientes) de la reproducción de las desigualdades.

Al fin y al cabo, la misma idea de infancia es una construcción histórica: no ha existido siempre, se ha definido y define de diferentes formas, sus contornos son variables... Y se trata, además, de una construcción adulta. Por lo tanto, cómo definimos la infancia nos dice más de los adultos que de las criaturas. Y, de hecho, sociológicamente es interesantísimo analizar la literatura infantil desde esta óptica: ¿cómo se construye la idea de infancia? ¿cuáles son los valores que los adultos están considerando relevantes de transmitir a las nuevas generaciones? ¿qué están decidiendo "desinfectar", censurar o reescribir?

### 3. EL PELIGRO DE HABLAR DE DESIGUALDADES

**¿Cómo acompañamos a las criaturas en la comprensión de las injusticias del mundo que habitan? ¿Cómo hablamos de un mundo atravesado por desigualdades que les afectan y les generan malestar, desigualdades que contribuyen a reproducir (consciente o inconscientemente) generando malestar a los demás?** No hay una respuesta unívoca ni universal a esta pregunta. Cada cual debe ensayar respuestas tentativas a cómo abordar el tema atendiendo a su contexto y perspectiva.

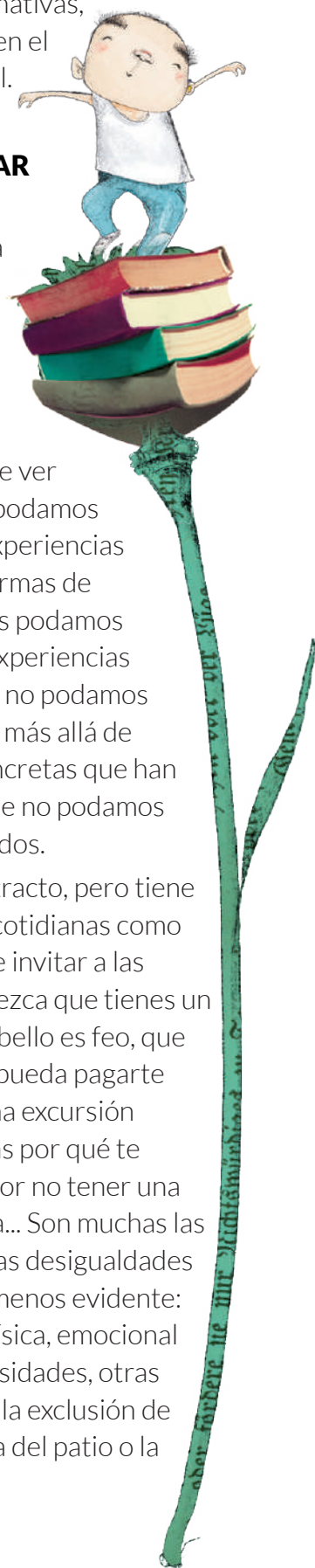
Al mismo tiempo, nos parece que plantear la cuestión de las desigualdades con criaturas conlleva el riesgo de abordar temas para los que no estén preparadas, lo que nos puede llevar a conseguir el efecto contrario que deseábamos. Por ejemplo, si hablamos de los estereotipos de género o del racismo en edades o contextos donde no existe la conciencia de la problemática,

podemos estar implantando la idea de que hay 'cosas de niños y de niñas', o que hay colores de piel que están connotados positiva o negativamente, consiguiendo el efecto inverso que queríamos: señalar a niños y niñas con expresiones de género no normativas, o introduciendo una jerarquía en el aula en función del color de piel.

### 4. EL PELIGRO DE NO HABLAR DE DESIGUALDADES

Pero hay que tener en cuenta que también existe el peligro inverso: no abordar la cuestión de la desigualdad contribuye a que las criaturas vivan con vergüenza, malestar o culpa aspectos que tienen que ver con desigualdades; que no les podamos ayudar a entender que estas experiencias están relacionadas con unas formas de opresión estructural; que no les podamos ayudar a poner palabras a las experiencias de malestar o de injusticia; que no podamos articular respuestas que vayan más allá de intervenir con las personas concretas que han participado en un incidente; que no podamos promover cambios más profundos.

Esto puede parecer muy abstracto, pero tiene que ver con experiencias muy cotidianas como el hecho de tener vergüenza de invitar a las amistades a tu casa, que te parezca que tienes un cuerpo inadecuado o que tu cabello es feo, que te haga rabia que tu familia no pueda pagarte una actividad extraescolar o una excursión con la escuela, que no entiendas por qué te insultan por tu color de piel o por no tener una expresión de género normativa... Son muchas las ocasiones del día a día en que las desigualdades aparecen de una forma más o menos evidente: a veces en forma de violencia física, emocional o simbólica de diferentes intensidades, otras veces de forma más sutil como la exclusión de determinados juegos en la hora del patio o la



ausencia de referentes. En este marco,

*Evitar estas conversaciones ahora -en un momento de la vida de nuestro alumnado en el que es más capaz de considerar nuevas perspectivas- producirá una ignorancia generacional que no podemos permitirnos para el futuro. La ignorancia no es felicidad. La ignorancia es un lujo de los privilegiados y una barrera para los que pasan inadvertidos y los desatendidos (Ahmed, 2018: 30).<sup>1</sup>*

Así, Sara K. Ahmed (2018: 29) plantea que es fundamental “mantener conversaciones abiertas, sinceras y a veces difíciles en nuestras aulas”; conversaciones delicadas, complejas pero que no deberíamos tener miedo de abordar si queremos que sean transformadoras, tal y como planteamos en el capítulo 13.

## 5. EL PELIGRO DE LA LITERALIDAD

En la literatura infantil actual los dragones veganos, las brujas buenas y los ogros afables están desplazando a los dragones terroríficos, las brujas malvadas y los ogros asquerosos. Los asesinatos, los abandonos y la muerte también están en peligro de desaparición. Un buen ejemplo de esto lo encontramos en el cuento *Los tres cerditos*: en las versiones actuales, el pequeño y el mediano no mueren sino que se refugian en casa del cerdito mayor, que los acoge con los brazos abiertos. ¡Debemos evitar este trauma a las criaturas! Bruno Bettelheim (1977) nos plantea que este tipo de adaptaciones desvirtúan el significado original de los cuentos (motivo por el que han sobrevivido durante siglos) y no tienen en cuenta que las criaturas son capaces de hacer lecturas más profundas de los cuentos, de captar las dimensiones simbólica y metafórica mejor que muchos adultos que nos quedamos atrapados en la literalidad.

En la misma línea se expresa Eva Martínez:

*Todas las escenas que los adultos educadores consideramos crueles dan respuesta a un miedo -también cruel- de la criatura. Por eso no podemos*

*dejarlos sin ellas, porque los dejamos sin un lugar donde depositar los miedos. No podemos robarles el lobo, ni la bruja, ni otros monstruos, ya que los dejamos solos con sus terrores más oscuros dentro. Tienen derecho a escenarios donde poder superar sus miedos y a personajes que los encarnen (Martínez, 2017: 67).*

De esta manera podemos entender, de la mano de Bettelheim (1977), que los cerditos pequeño y mediano representan dos etapas tempranas en el desarrollo infantil, que deben morir para que podamos crecer; o que la madrastra tiene la función de darnos un lugar donde colocar los sentimientos hostiles hacia la figura materna.

Al mismo tiempo, el cuestionamiento de la literalidad contiene una reivindicación de la fantasía. En palabras de la antropóloga Michèle Petit (2024: 88): “la realidad necesita de la fantasía para ser deseable”. En otros términos, las personas necesitamos “una dimensión poética, narrativa, ficcional (...) para soñar el mundo; para habitarlo” (147). Esta dimensión nos conecta con la gente que ha vivido antes y nos permite proyectarnos en el futuro. Y es que hay algo paradójico en la fantasía: nos aleja del mundo inmediato y de sus parámetros, y al mismo tiempo nos da herramientas para entender y habitar nuestro mundo. Un ejemplo que me parece paradigmático es el de la mitología: surgió como forma de intentar explicar aquellos aspectos que necesitábamos entender (por qué morimos, por qué se produce un terremoto o por qué la cosecha ha sido devastada); aunque como formas de explicación de la realidad material han sido desacreditadas científicamente, han sobrevivido porque nos explican aspectos más profundos de las relaciones humanas y del mundo en que vivimos.



1. Las citas de fuentes no disponibles en castellano han sido traducidas por las autoras o traductoras de los capítulos.

Además, **a través de la fantasía (tengamos la edad que tengamos) encontramos sentido en un mundo real que a menudo nos aparece como incierto, difícil de descifrar o directamente incomprensible**. Porque, tal y como plantea la frase atribuida a Mark Twain, la principal diferencia entre la realidad y la ficción es que la ficción tiene sentido.

Esta dimensión poética es relevante para todas las personas, pero Michèle Petit nos muestra cómo es esencial para las criaturas en situaciones vulnerables: ¿cómo deben creerse la promesa educativa si no pueden pensarse más allá de su realidad inmediata? ¿Cómo pueden pensar que tiene sentido el esfuerzo que se les pide si no se pueden proyectar en otros mundos posibles? Desde esta perspectiva, Pétit (2024: 47) plantea un desafío: “devolver la fantasía a la realidad escolar -y a la realidad en general-, gracias a un espacio en el que soñar despiertos, un lugar de elaboración de todas las posibilidades”.

## 6. EL PELIGRO DE LA PEDAGOGIZACIÓN

La literatura infantil ha estado históricamente muy ligada a una lógica moralista que ha ido cambiando de forma en función de los periodos:

*La literatura infantil, como sistema, aún no se ha desprendido del concepto didáctico, principal componente ideológico (de esta literatura) (...) queda aún mucho terreno por recorrer para que sea legitimada por sí misma y no vista solamente como un vehículo trasmisor de valores. Es indudable que la literatura, como cualquiera de las demás artes, se debate entre lo estético y lo ético, pero cuando lo didáctico y pedagógico tienen un espesor mayor que lo estético se está ante un tipo de literatura que no funciona como arte, y aun cuando funcionara lo hace en forma adicionada a la intención formativa (Nahum, 2018: 47-48).*

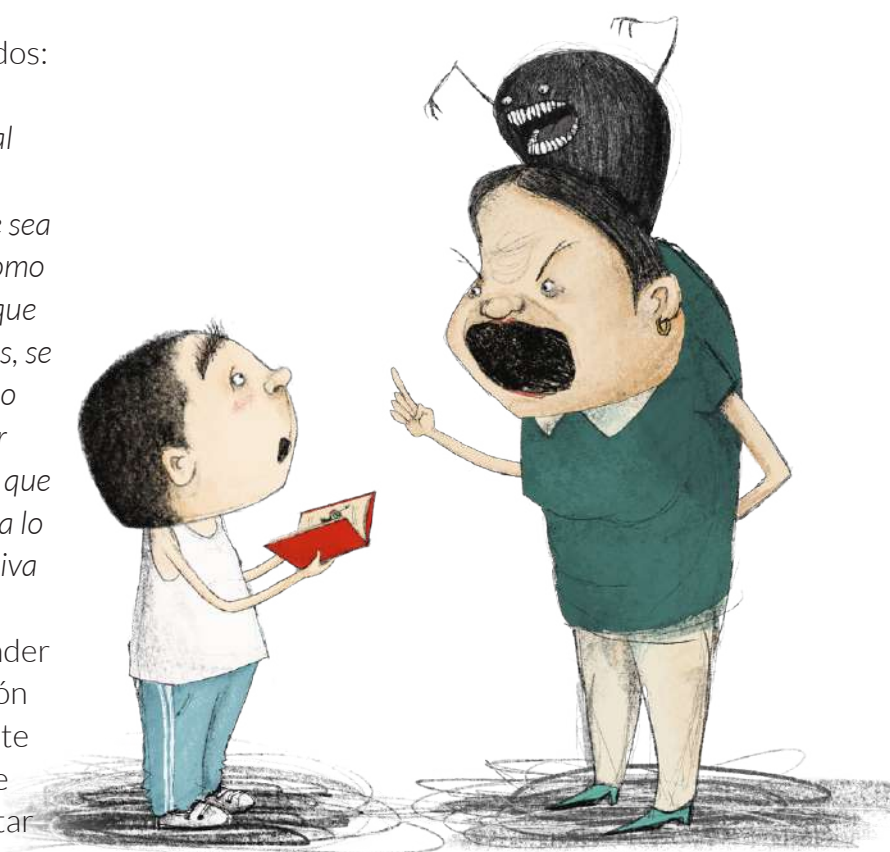
Siguiendo el hilo de esta tradición de entender los libros infantiles desde la lógica del “sermón laico” (Benítez a Nahum 2022: 9), actualmente podemos observar una amplia producción de libros que tienen como objetivo explícito tratar

cuestiones de emociones o de desigualdades. Eva Martínez se muestra crítica con la idea de buscar libros que sirvan para tratar determinados temas como la celosía o la muerte:

*La buena literatura trasciende la funcionalidad, no sirve o debería servir para nada; consumir literatura con el pretexto de solucionar algo, o de explicar alguna emoción, o algún estado, es hacer un uso muy limitado de este arte. Los cuentos no deberían servir para dar lecciones, no nacen con una finalidad didáctica, sino que su valor es todo aquello que reflejan sobre la complejidad humana y que -al ser escuchados o leídos- resuenan con algo mucho más profundo (Martínez, 2017: 16-7).*

En contraposición a los libros-receta o a los libros infantiles que son una versión de los libros de autoayuda para adultos (véase el capítulo 5), lo que propone Eva Martínez es **promover libros que ayuden a la criatura a estar en contacto con sus emociones en lugar de decirle qué debe sentir y qué debe hacer con sus sentimientos**:

*“La idea es que a partir de sus vivencias pueda desarrollar estrategias para aprender a vivir todo lo que siente, transitarlo, y después -y sólo después- edificar su aprendizaje” (Martínez, 2017: 18).*



## 7. EL PELIGRO DE DESINFECTAR

Llegados a este punto retomamos un aspecto que ha planteado Pippi con mucha elocuencia en el prólogo: ¿qué hacemos con los libros que reproducen estereotipos, que refuerzan desigualdades? Aquí se puede producir una distancia entre quien defiende la autonomía del arte y quien prioriza la lectura social de la literatura: el conflicto entre la estética y la ética que hemos apuntado más arriba. Cuando prima la cuestión estética, no observamos cómo la literatura está reproduciendo desigualdades y nos puede resultar difícil revisar, desde una óptica interseccional, el canon que establece los libros que son relevantes para nuestra cultura (ver capítulo 7). En contraposición, cuando priorizamos la cuestión ética, podemos estar despreciando el potencial del arte, caemos en lecturas muy literales y derivamos hacia estrategias como la reescritura y la cancelación de libros y de autores.

Proponemos entender el conflicto ética-estética como una tensión productiva desde la que plantear estrategias educativas en relación con las desigualdades y la literatura. Y en este sentido, **la conversación nos parece una mejor herramienta que la prohibición, la reescritura o la imposición de una determinada interpretación, ya que la conversación nos abre a reconocer la diversidad de maneras de entender un mismo texto, nos abre a discrepar, a debatir, a escucharnos y escuchar a quienes piensan distinto.**

## UNA CONVERSACIÓN

La idea de conversación es clave en el proyecto como metodología pero también como posicionamiento epistemológico, como forma de entender que el conocimiento necesita ser construido de forma dialógica para que esté vivo, para que sea significativo para las personas que participan; para que permita a las criaturas elaborar preguntas en lugar de limitarse a responder preguntas elaboradas por personas adultas; para que no se trate de un sermón laico en el que se establezca cómo hay que interpretar un texto,

qué emoción debemos sentir o cómo debemos actuar, sino que nos interpele y nos deje el espacio para escucharnos, para aprender, para transitar emociones incómodas, para asumir que no tenemos respuestas mágicas. En esta línea, Sara K. Ahmed nos plantea cómo aproximarnos a estos momentos incómodos:

*Trabajaremos conjuntamente para abordar estos momentos durante, después y, lo que es más importante, antes de que surjan. No con el silencio, la indiferencia o el castigo. En lugar de eso, nos daremos permiso para crear condiciones de aprendizaje en las que las criaturas puedan hacer las preguntas que quieran, encontrar la manera de decir las cosas que piensan y mantener conversaciones difíciles (Ahmed, 2018: 26).*

Según la autora, esto requiere tener la capacidad de sostener los momentos de tensión, de saber soportar los silencios incómodos, y de permitir al alumnado mantener conversaciones emocionalmente intensas sin tratar inmediatamente de suavizarlas (Ahmed, 2018).

La conversación rompe la lógica jerárquica educativa tradicional y, además, es fundamental por otras tres razones. La primera es que a menudo abordamos las cuestiones de desigualdad desde la lógica de plantear al alumnado lo que tiene que hacer, lo que puede decir y lo que no puede decir, sin atrevernos a explorar las razones profundas que han llevado a ese insulto o a ese golpe. El riesgo es que el alumnado aprenda qué tiene que decir y qué no (al menos cuando hay personas adultas delante) pero que no lo podamos acompañar en la transformación de las condiciones que lo motivan.

La segunda razón es que la conversación es especialmente necesaria en el aprendizaje literario ya que, como toda forma de arte, la cuestión de su significado está abierta; como han planteado autores como Umberto Eco (1996) entre muchos otros. En contraposición a las formas de abordar la literatura como si la persona adulta tuviera la verdad del significado del texto, entendemos que el significado es una cuestión a debatir. Quién lo determina: ¿quién lo ha escrito? ¿quién lo ha estudiado? ¿cada persona que lo lee y lo interpreta desde su propio filtro?

Como plantea Eva Martínez a partir de la protagonista de *Alicia en el País de las Maravillas*:

*Se trata, como propone Alicia, de atravesar el espejo y aprender. Y así, cuando estemos seguros de tener la razón en lo que sentimos, quizás podremos recordar que la verdad no está en el espejo, sino en lo que cada uno ha aprendido en su viaje (Martínez, 2017: 31).*

Esta es una cuestión apasionante pero a la vez desafiante, ya que nos lleva a aceptar una brecha en el proceso de aprendizaje y una herida narcisista a la persona educadora: nos recuerda que hay algo imprevisible en el acto de la lectura en particular y en la enseñanza en general, que como docentes no podemos controlar todo lo que el alumnado comprende ni cómo lo interioriza.

Y el tercer motivo por el que reivindicar la conversación es que, más allá de las aulas, estamos en un contexto sociopolítico en el que escucharnos y razonar es especialmente difícil, ya que como nos recuerda Daniel Nahum, estamos en una época

*...en que la decodificación no atraviesa instancias de medida y raciocinio, sino que, es perceptible una distorsión cognitiva generalizada por el aumento del narcisismo radical, que imposibilita un diálogo verdadero, y que instala, suplantando el intercambio, verdades personales ancladas a una forma de ver la realidad que no admite el cambio como lo habilita el diálogo (Nahum, 2023: 33-34).*

En este marco, entrenar al alumnado y entrenarnos como personas adultas (ya sea en el rol de docente, de madre, de padre...) en la práctica de la conversación se convierte en una necesidad urgente.

## EL PROYECTO ZOOM OUT

Esta Guía forma parte del proyecto Zoom Out, cofinanciado por la Comisión Europea dentro de la convocatoria Erasmus+. Se trata de un proyecto que propone fomentar el pensamiento crítico abordando la literatura infantil europea desde una perspectiva interseccional. Y para ello contamos con una universidad (la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya) como coordinadora, tres asociaciones (Fundacja Laboratorium Zmiany, Petit

Philosophy y SCOSSE), cuatro escuelas (La Sínia de Vic, Joan Miró de Barcelona, Fundacja Artem Silesiam Promovere y Osnovna skola Josip Pupacic) y dos cooperativas del mundo de la educación (Artijoc e Il Pungiglione), de Croacia, España, Italia y Polonia.

Así pues, la idea de conversación que planteábamos más arriba no es sólo un principio teórico sino que es la materia prima del propio proyecto, que se teje desde el diálogo entre diferentes tipos de socios que, desde contextos y puntos de vista diferentes, sumamos para elaborar aproximaciones y actividades prácticas que permitan avanzar en el fomento de este diálogo crítico.

La Guía se estructura en cuatro secciones principales. La primera, «Bastian entra en la librería», aborda cómo nos aproximamos a la literatura infantil y de qué manera la podemos incorporar al trabajo en el aula. La segunda sección, «Ronja salta la grieta y ve el mundo desde el otro lado», se centra en la comprensión de las desigualdades y en cómo trasladar esta mirada al trabajo literario con alumnado de primaria. Acto seguido, en «Hansel y Gretel se comen la casa de la bruja», se agrupan los capítulos que tratan cuestiones metodológicas y proponen estrategias de intervención en el aula. La cuarta sección, «Trunchbull sale disparada por la ventana», recoge las experiencias y los retos de las cuatro escuelas participantes en el proyecto en cuanto a cómo abordar las desigualdades desde la literatura infantil. Finalmente, el epílogo, titulado «El eco de las verdades no escritas», da voz a los personajes que salen de los libros para dialogar entre ellos sobre cómo son representados.

El texto que estás leyendo da contexto al Banco de Recursos, que agrupa los diferentes recursos educativos elaborados en diálogo con docentes y alumnado de primaria así como con estudiantes del Grado de Maestro. Y el tercer material de referencia es la colección de Prácticas Inspiradoras, que recogen experiencias que nos han parecido significativas a la hora de abordar la temática del proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *El peligro de la historia única*. Random House.

Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Heinemann.

Alba Rico, Santiago (2015). *Leer con niños*. Random House.

Bettelheim, Bruno (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.

Eco, Umberto (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Lumen.

Gratz, Alan (2021). *Amy y la biblioteca secreta*. Takatuka.

Martínez Pardo, Eva (2017). *Bajo la piel del lobo: Acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Editorial Graó.

Nahum, Daniel (2022). *Nuevas consideraciones sobre la teoría de la literatura infantil*. Ediciones León.

Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Ediciones León.

Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Kalandraka.

# BASTIAN ENTRA EN LA LIBRERÍA: APROXIMARSE A LA LITERATURA INFANTIL

¿Quién le habría dicho a Bastian Baltasar Bux, cuando corría para escapar de sus acosadores, que refugiarse en aquella librería le cambiaría la vida? El impulso de robar el libro de *La historia interminable* lo llevaría a vivir aventuras increíbles en las que la realidad y la ficción se desdibujarían.

Siguiendo el impulso de Bastian, en este bloque abordaremos las cuestiones relativas a cómo aproximarnos a la literatura y cómo podemos trabajarla en el aula. Antes de continuar, te invitamos a ver el vídeo del proyecto donde explicamos nuestra aproximación al tema.



<https://www.youtube.com/watch?v=7OIJ4fuCsbo>

ESCANEA EL CÓDIGO QR  
PARA VER EL VÍDEO



## 2

# Introducción a la literatura infantil: la búsqueda de una definición

Auba Llompart (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Al inicio de este proyecto, nos asaltaron varias preguntas clave: ¿qué libros infantiles incluiríamos y cuáles descartaríamos? ¿En qué criterios nos íbamos a basar a la hora de seleccionarlos sin caer en la censura? Desde el principio, teníamos muy claro nuestro objetivo: queríamos centrarnos en libros infantiles de calidad, pero ¿qué significa ‘calidad’ en este contexto? Y antes de abordar esta cuestión, ¿cómo podemos definir ‘literatura infantil’?

Este capítulo tiene como objetivo establecer un marco teórico que defina los principios y criterios en los que se ha basado nuestro proceso de selección. Acompáñanos en este viaje al apasionante mundo de la literatura infantil, donde nos centraremos en su complejidad y exploraremos estas cuestiones fundamentales.

## POR LA MADRIGUERA ABAJO: ¿QUÉ ES LA LITERATURA INFANTIL?

En *The Hidden Adult* (*El adulto escondido*), Perry Nodelman, experto en literatura infantil, propone que el primer reto al que nos enfrentamos al intentar definir este género es el hecho de que se trata de una categoría muy poco corriente, ya que, en vez de definirse por una época, un lugar o una manera de escribir, se define por el público al que va dirigido (2008: 3). Ciertamente, responder a la pregunta “¿qué es la literatura infantil?” puede parecer muy sencillo: podríamos decir que la literatura infantil es el conjunto de libros que leen los niños y las niñas. Pero ¿qué ocurre si nos fijamos en clásicos del género, como *Alicia en el país de las maravillas* (1865), de Lewis Carroll, o *Peter Pan* (1911), de J. M. Barrie? ¿Quién es el principal público lector de estos libros hoy en día? ¿Los niños y las niñas del siglo XXI siguen leyendo a Carroll y a Barrie? Creemos que no y que, cuando sí lo hacen,

muy posiblemente recurren a versiones abreviadas o basadas en las adaptaciones de Disney. En cambio, sí que conocemos a muchos adultos (maestros/-as, bibliotecarios/-as, estudiantes de literatura) que han leído y disfrutado de estos clásicos siendo ya mayores. ¿Significa esto que *Alicia* y *Peter Pan* son, en realidad, literatura para adultos? ¿Quizá fueron escritos como literatura infantil para acabar convirtiéndose en novelas para adultos con el paso del tiempo?

Aunque puede parecer que su público joven es lo que define a la literatura infantil, los dos ejemplos que hemos planteado nos dan una visión muy diferente, cosa que varios estudiosos del género ya han señalado. Jack Zipes, por ejemplo, defiende que “la literatura infantil no existe si entendemos el calificativo de manera literal” (2001: 39). No son los niños y las niñas los que producen literatura infantil<sup>1</sup>, muchas veces ni siquiera eligen los libros que van a leer y, cuando lo hacen, sus elecciones no suelen reflejar lo que los adultos consideramos ‘literatura’. Algunos ejemplos de textos a los cuales los niños y las niñas eligen exponerse pueden ser, según Zipes, “los dibujos animados, los textos que aparecen en los cromos de deporte, las historias que acompañan a las muñecas (...), juegos de mesa, envoltorios de chicle, cómics, los folletos de cintas y CDs” (2001: 58). ¿Aceptaríamos que este tipo de textos son literatura infantil? Probablemente no. Tal como señala Zipes, “esta no es la literatura infantil que solemos tener en mente cuando usamos la expresión” (2001: 58). Además, según Nodelman, decir que cualquier cosa que leen los niños y las niñas es literatura infantil puede ser muy contraproducente, ya que nos impide llegar a comprender a qué nos referimos realmente los adultos cuando utilizamos la expresión ‘literatura infantil’, que, al fin y al cabo, es lo que tiene más

1. Una excepción sería Cabeza Hueca, una editorial chilena “de niños y para niños” (editorialcabezahueca) liderada por la editora e ilustradora de doce años Emilia Aravena. De momento, sus títulos publicados son *Canelo KO* (2021), de Amaro Zúñiga, y *El chanchito Lodín* (2022), de Amatista Sánchez. Ambos autores tenían diez años cuando sus libros se publicaron. Actualmente, Cabeza Hueca es un caso único (hasta donde nosotros sabemos), pero quién sabe si acabarán apareciendo más proyectos similares que promuevan una participación más activa por parte de los niños y las niñas en la creación y producción de literatura infantil.

poder cultural (Nodelman, 2008: 4). Así pues, **el uso del calificativo 'infantil' resulta un tanto engañoso, ya que la literatura infantil realmente no pertenece a los niños y las niñas.**

Otro problema que encontramos cuando intentamos definir el género por la edad de su público lector es que muchos libros infantiles son leídos principalmente por adultos, como ya hemos visto en los casos de *Alicia* y *Peter Pan*. Por ejemplo, “Si un/-a estudiante escribe una tesis doctoral sobre literatura infantil en un departamento de Estudios Ingleses de una universidad (...), él o ella tendrá que leer muchos más libros escritos para jóvenes que cualquier lector joven” (Zipes, 2001: 74). ¿Y qué decir de los adultos que regresan con nostalgia a los libros de su infancia? Veamos el caso de la saga *Harry Potter* (1997-2007), de J. K. Rowling, para ilustrar este fenómeno. Actualmente, es muy probable que haya más ‘fans’ adultos de *Harry Potter* que niños, adultos que eran pequeños o adolescentes cuando salieron las novelas y las películas. El público lector de *Harry Potter* ha crecido con el tiempo, pero aún así seguimos afirmando que la saga de Rowling es literatura infantil; nuestra percepción de los libros no ha cambiado. Por lo tanto, llegamos a la conclusión de que definir el género por la edad de su público no nos ayuda a entender a qué nos referimos realmente cuando hablamos de literatura infantil.

Esto nos lleva a otra posible definición: aquella que define el género por sus características visibles (McDowell, 1973: 54). Podríamos afirmar que los libros infantiles son de corta extensión y lingüísticamente sencillos, tienen un tono optimista y priorizan la acción, sus personajes son de corta edad para que los lectores y las lectoras puedan sentirse identificados/-as, y suelen contener elementos fantásticos, como animales que hablan, objetos mágicos, mundos de fantasía, etc. Para poner a prueba esta definición, compararemos brevemente seis títulos infantiles: los *Cuentos de los hermanos Grimm* (1812); *Alicia*, de Lewis Carroll; *Charlie y la fábrica de chocolate* (1964), de Roald Dahl; los cómics de *Tintin*, d’Hergé (1929 – 1976); la saga *Harry Potter*, de J. K. Rowling, y *Manolito Gafotas* (1994 – 2012), de Elvira Lindo.

A pesar de que todos estos libros están

categorizados como literatura infantil, ninguno de ellos cumple con todas las características enumeradas en el párrafo anterior. *Alicia*, *Charlie* y *Harry Potter* tienen elementos fantásticos, pero las novelas de *Manolito Gafotas* están ambientadas en un escenario realista (un barrio de clase obrera de Madrid). *Charlie*, *Alicia*, *Harry* y *Manolito* son niños/-as, pero *Tintin* y *Cenicienta*, no. Los cuentos de los hermanos Grimm son cortos y (aparentemente) sencillos estilísticamente; en cambio, los libros de *Harry Potter* son largos y la *Alicia* de Carroll es mucho más compleja, tanto en forma como en contenido, que muchos libros para adultos. A propósito: estamos en contra de la idea de que si un libro infantil es complejo porque trata cuestiones filosóficas o temas polémicos que pueden resultar atractivos para un público adulto, ya no estamos ante un libro infantil, o sí, pero solo si se lee superficialmente. **Creemos que la literatura infantil puede ser filosófica, compleja e intelectual, ya que confiamos en que los niños y las niñas son capaces de poseer todas estas cualidades.**

Aunque es cierto que las características mencionadas son muy habituales en los libros infantiles, no podemos afirmar que sean cualidades esenciales ni imprescindibles del género. Para empezar, el contenido y la apariencia de los libros varían en función de la edad del público





lector al que van dirigidos: un álbum ilustrado para primeras edades no tendrá nada que ver con una novela para preadolescentes, por ejemplo. También influyen la época y el lugar donde se escribieron. Por ejemplo, en la traducción americana de *Manolito Gafotas*, las referencias a copas de vino y otras bebidas alcohólicas del original se han transformado en cafés y coca-colas, y el humor escatológico se ha suavizado notablemente (Cámara, 2016). Mientras que, en la España de los años noventa, la obra de Lindo no escandalizó a nadie, para el público americano, *Manolito Gafotas* contiene elementos marcadamente ‘adultos’ e inapropiados para un libro infantil, y solamente podrá venderse como tal si estos elementos se suprimen o se suavizan a través de la traducción.

Volviendo a las características que hemos enumerado, otro problema al que nos enfrentamos es que solo es aplicable a la narrativa y excluye la poesía, el teatro y los libros de conocimiento. En este proyecto nos centramos en la ficción narrativa, pero queremos que la definición que buscamos en este capítulo abarque el máximo de textos escritos para niños y niñas posible, sin excluir a aquellos que constituyen una parte importante del género, como son los poemas infantiles o los libros ilustrados de no-ficción. Una vez más, esto nos reafirma la poca utilidad que tiene definir la literatura infantil por sus características y convenciones, ya que ninguna de ellas puede considerarse universal. Además, conviene tener en cuenta que todos los libros que hemos mencionado son europeos. Si analizáramos textos de otras culturas, nos resultaría todavía más difícil hallar características compartidas que fueran universales.

Después de estos dos intentos fallidos de encontrar una definición de literatura infantil, recordemos que este género también ha sido descrito como una mera categoría comercial. Según afirma John Rowe Townsend, “La única definición práctica de ‘libro infantil’ hoy en día, por absurdo que pueda parecer, es ‘un libro que aparece en la lista de libros infantiles de una editorial’” (1971: 10). Esta afirmación tiene implicaciones interesantes, ya que se entra en el adulto en lugar del niño, y plantea el interrogante de por qué los adultos clasificamos algunos libros como ‘infantiles’ y otros no. ¿Qué debe tener un libro para que lo consideremos apropiado para la infancia? Creemos que el hecho de que ‘literatura infantil’ sea una etiqueta comercial no nos debe hacer tirar la toalla a la hora de encontrar una definición, sino que puede ser un buen punto de partida. A continuación, analizaremos cuáles son las implicaciones de ver este género como una actividad adulta basada en ideas adultas sobre cómo son los niños y las niñas, qué necesitan y cómo deberían ser.

Nodelman dice que la literatura infantil la escriben los adultos y que es tal como es por la manera en la que se dirige a su público objetivo y por las creencias que los adultos tienen sobre la infancia (2008: 151). La definición de literatura infantil más satisfactoria que hemos encontrado hasta el momento es precisamente de este autor, que la define como un género literario cuyas características son el resultado de las suposiciones que los adultos hacen sobre la infancia, así como de las construcciones convencionales de esta (2008: 188). Nodelman añade que estas suposiciones no son inmutables



ni universales y, por lo tanto, las características del género tampoco lo serán (2008: 188). Lo que sí es universal es que la literatura infantil se construye en base a cómo los adultos ven la infancia, y es esta visión lo que da forma a los textos.

El peligro de esta definición es que podríamos acabar reduciendo la literatura infantil a una imposición, o incluso una estrategia maquiavélica de los adultos para controlar, homogeneizar y ‘colonizar’ a los niños y las niñas. Jacqueline Rose, por ejemplo, propone lo siguiente: “Si la ficción infantil construye una imagen del niño dentro del libro, lo hace para ‘amarrar’ al niño que está fuera” (1994: 1-2). En la misma línea, Maria Nikolajeva afirma que “‘dar voz’ a una minoría silenciada no es ético, porque el autor siempre va a estar escribiendo desde una posición de superioridad y no puede adoptar la subjetividad de la minoría. (...) darle voz a alguien siempre implica robarle la suya” (2002: 186). El motivo por el cual no podemos establecer un paralelismo exacto entre la jerarquía adulto-niño y otras relaciones de poder lo trataremos en detalle en el capítulo 7. Por ahora, solo diremos que creemos firmemente que, si se hace correctamente, la literatura infantil puede ser liberadora para los niños y las niñas (y también para los adultos) que la leen. Es poco probable que el género pueda llegar a ser libre del control y la presencia de los adultos, de la misma forma que estos siempre estarán presentes en la vida de los niños y las niñas y ejercerán control sobre ella en mayor o menor grado. Pero de la misma forma que hay modelos positivos y negativos de crianza y enseñanza, creemos que es

posible identificar modelos positivos y negativos de escribir para la infancia, lo que nos lleva a nuestra siguiente pregunta clave.

## LIBROS BUENOS PARA NIÑOS MALOS: ¿QUÉ ES LA BUENA LITERATURA INFANTIL?

Igual que la pregunta anterior, esta parece ser de fácil respuesta: un buen libro infantil es aquel que gusta mucho a los niños y las niñas. Sin embargo, debemos reconocer que los gustos literarios de los más pequeños no se suelen tomar demasiado en serio. ¿Estamos dispuestos a aceptar que la colección *Pesadillas* (1992 – actualidad), de R. L. Stine, y los libros de *La patrulla canina* o Disney son mejores que nuestros amados clásicos de la literatura infantil? Si la respuesta es ‘no’, entonces no podemos afirmar que la calidad de un libro infantil la determina solamente su éxito entre los lectores jóvenes. Aunque lo más probable es que sea imposible llegar a una definición universalmente aceptada de ‘buena literatura infantil’, por lo menos intentaremos aclarar a qué nos referimos nosotros, en este proyecto, cuando hablamos de libros infantiles de calidad.

En su ensayo “Tres formas de escribir para niños” (1957), C. S. Lewis<sup>2</sup> hace la siguiente reflexión: “Estoy pensando en establecer el siguiente canon: un relato infantil que solo gusta a los niños es un mal relato infantil. Los buenos perduran” (citado en Rivera Donoso, 2022: online). Esto plantea otra idea muy extendida: un libro infantil es bueno si lo disfrutan tanto los adultos como los niños.

2. C. S. Lewis (1898 – 1963) es autor de la saga de clásicos infantiles *Las Crónicas de Narnia* (1950 - 1956).

Sin embargo, tal como se pregunta Adam Gidwitz<sup>3</sup> muy acertadamente, “¿por qué debería ser así? Si nos preguntamos qué hace que un libro sea bueno para los niños y las niñas, ¿por qué debería importarnos lo que piensan los adultos?” (2016: online). Podríamos argumentar que, ya que los adultos forman una gran parte del público real de la literatura infantil, no podemos ignorar sus preferencias. Pero ¿qué significa que un libro lo disfrutan tanto los adultos como niños? ¿Qué es lo que resuena a los dos grupos de edad?

Cuando la editorial británica Puffin Books anunció que reeditarían los libros de Roald Dahl para ‘nuevas sensibilidades modernas’, la escritora española Elvira Lindo hizo la siguiente reflexión en defensa de las versiones originales: “La buena literatura infantil debe tener algo transgresor, subversivo y no pedagógico, para que los niños sientan que entran en un terreno de plena soberanía” (2023: online). Esto nos recuerda a los “libros buenos para niños malos”, de Ursula Nordstrom, una expresión que la editora utilizó para comparar los libros transgresores que ella publicaba con otros más tradicionales que sentimentalizaban la infancia (Marcus, 1998: xviii).<sup>4</sup> Es cierto que tanto a los niños como a los adultos nos atraen los elementos transgresores y subversivos en la literatura y que un exceso de didacticismo y lecciones morales puede acabar causando rechazo a ambos grupos de edad. Pero ¿qué debe transgredir y subvertir un buen libro infantil exactamente?

Finalmente, hemos llegado a la conclusión de que el elemento clave que un libro infantil debe subvertir es la dinámica de poder entre el adulto y el niño. Así pues, no es tanto una cuestión de contenido sino de la manera en que el adulto implícito en el texto trata al niño que también está implícito en el texto. Podemos estar de acuerdo con el mensaje o la ideología de un libro, pero si lo transmite desde la condescendencia, el paternalismo y el simplismo, no estaremos ante un buen libro infantil porque el adulto implícito no está siendo respetuoso con el niño implícito. Un ejemplo de este fenómeno es la reciente proliferación de

libros infantiles sobre gestión emocional, un tema al cual regresaremos en el capítulo 5. **En un buen libro infantil, el adulto confía en el niño, lo respeta, reconoce su individualidad, le da espacio para que explore sus deseos y transgreda, y no insulta su inteligencia.** Un libro infantil jamás debería ser una plataforma para imponer conscientemente nuestras ideas e intereses. Estamos de acuerdo con C. S. Lewis cuando dice que el motivo para escribir un cuento infantil debería ser que este sea el formato artístico más apropiado para aquello que queremos expresar (citado en Rivera Donoso, 2022: online). Debemos respetar la literatura infantil y tomárnosla en serio igual que cualquier otro arte. Solo así transmitiremos este respeto a su público lector. En conclusión, un buen libro infantil puede tratar prácticamente cualquier tema, puede ser realista o fantástico, largo o corto, clásico o contemporáneo, alegre o triste. Lo que realmente importa no es de qué trata sino *cómo* lo trata.

Por último, quisiéramos aclarar que somos conscientes de que un cierto gado de didacticismo es inevitable en la literatura infantil. Como hemos visto en la sección anterior, este género refleja lo que los adultos pensamos que los niños y las niñas necesitan, y la gran mayoría de adultos consideramos que los niños y las niñas necesitan aprender de nuestra experiencia. Aún así, existen diferentes maneras de enfocar este didacticismo y el enfoque que defendemos es el que va estrechamente ligado a la transgresión y la subversión, el que pretende desafiar intelectualmente al lector, animarlo a pensar y cuestionar. Como dice Bruno Bettelheim,

*Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero, para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan (1994: 9).*

En la misma línea, Gidwitz concluye: “A los niños y las niñas, un libro que cuenta una buena historia

3. Adam Gidwitz (1982) es un autor americano de libros infantiles, entre otros la saga *A Tale Dark & Grimm* (2010-2013).

4. Nordstrom editó muchos libros infantiles que actualmente se consideran clásicos del género, como *Stuart Little* (1945) y *La telaraña de Charlotte*, de E. B. White, o *Donde viven los monstruos* (1963), de Maurice Sendak, entre muchos otros.

les gustará. Pero solamente les encantará si les da una nueva visión del mundo” (2016: online).

Ahora que estamos llegando al final de nuestro viaje por la madriguera abajo, nos queda una pregunta por resolver: ¿qué pasa con el adulto que lee literatura infantil? Si un buen libro infantil pone tanto énfasis en los intereses de niños y niñas, ¿qué le podrá ofrecer al adulto? Estamos prácticamente seguros de que, si un libro consigue todo lo que hemos argumentado, es muy probable que atraiga a pequeños y mayores. Por un lado, los adultos que leyeron buenos libros infantiles en su infancia seguramente los recordarán siempre y puede que incluso los releen de mayores. Por otro lado, aquellos que los descubran en la edad adulta también los disfrutarán porque, en el fondo, niños y adultos tenemos más cosas en común de lo que puede parecer. A los adultos tampoco nos gusta que nos traten con condescendencia, nos atraen la transgresión y la subversión, leemos para entretenernos o porque nos gusta que nos hagan pensar e imaginar, no nos gusta que nos aleccionen y, a veces, también nos sentimos desempoderados o incluso oprimidos, igual que

muchos niños y niñas. Por eso, no nos sorprende que a algunos de nosotros aún nos guste leer libros infantiles y nos resulte fácil identificarnos con el niño implícito. Tampoco nos sorprende que, a veces, el cuento infantil sea el mejor género literario para lo que queremos expresar.

**Tanto si descubrimos los buenos libros infantiles de pequeños como de adultos y tanto si es un niño real como un niño interior el que los lee, como dijo Lewis, “Los buenos perduran”, como toda la buena literatura.**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bettelheim, Bruno (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Grijalbo Mondadori. Trad. de Silvia Furió.
- Cámara Aguilera, Elvira (2016). "Traducción y asimetría: Manolito gafotas y su traducción al inglés como ejemplo de intervencionismo". *ALIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 14. 23-42.
- Editorialcabezahueca. "Soy Emi, tengo 12 años. Soy ilustradora. Cabeza Hueca es mi editorial (de niños y para niños)." Instagram, s.d., <https://www.instagram.com/editorialcabezahueca/> (último acceso: 27/01/25).
- Gidwitz, Adam (2016). "What Makes a Good Children's Book?". *The New Yorker*. 3 de octubre. <https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/the-goosebumps-conundrum-what-makes-a-childrens-book-good> (último acceso: 27/01/25).
- Lindo, Elvira (2023). "Roald Dahl, entre la rabia y el humor". *El País*. 23 de febrero. <https://elpais.com/cultura/2023-02-23/roald-dahl-entre-la-rabia-y-el-humor.html> (último acceso: 27/01/25).
- Marcus, Leonard S (1998). *Dear Genius: The Letters of Ursula Nordstrom*. HarperCollins Publishers: Nueva York.
- McDowell, Myles (2006). "Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences". En Peter Hunt (ed), *Children's Literature: Critical Concepts in Literary and Cultural Studies*, Vol. I. Londres y Nueva York: Routledge. 53-67.
- Nodelman, Perry (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: The John Hopkins UP.
- Rivera Donoso, Paula (2022, 12 de mayo). "Tres formas de escribir para niños, por C. S. Lewis". *Tierra de Fay*. <https://tierradefay.blogspot.com/2022/12/tres-formas-de-escribir-para-ninos-por.html> (último acceso: 18/06/25).
- Rose, Jacqueline (1994). *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. Londres: MacMillan.
- Townsend, John Rowe (1971). *A Sense of Story*. Londres: Longman.
- Zipes, Jack (2001). *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Nueva York: Routledge.

## 3

## Algunas ideas para trabajar la literatura en el aula de primaria

Mia Güell (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La literatura refleja la esencia de la vida y se convierte, en muchas ocasiones, en un espejo personal y universal a la vez, que a veces reconforta y otras veces inquieta. Por esta razón es tan importante que esté muy presente en las aulas, porque desde el principio ha sido una herramienta “de humanización y culturización imprescindible para construirse como individuos y como colectividad” (Colomer, 2005). Entre las funciones de la literatura en el aula de primaria, Teresa Colomer (1999) destaca tres básicas:

1. El acceso al mundo real y la constatación de un sentimiento de pertenencia a este mundo, a una cultura determinada, a un imaginario que conecta sobre todo a través de la literatura oral explicada generación tras generación.
2. La representación articulada del mundo que sirve de instrumento y socialización, las criaturas comparten sentimientos y sensaciones con los personajes de las historias y se dan cuenta de que no están solas, que forman parte de un grupo.
3. El desarrollo del aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas mediante las cuales se vehicula el discurso literario.

Para que esta construcción individual y colectiva a la que se refiere Colomer tenga lugar de manera satisfactoria, es necesario un buen acompañamiento por parte de la educadora. A continuación, presentamos algunas ideas para introducir más y mejor la literatura en el aula.

### PASIÓN POR LA LITERATURA

Si la educadora es una persona apasionada de la literatura, transmite el mismo sentimiento al alumnado, quien sentirá el deseo de participar de este entusiasmo, aunque sea por mera curiosidad. Es aconsejable que la literatura esté presente en el aula cada día de alguna manera u otra. Una estrategia podría ser llegar cada mañana con libros diferentes bajo el brazo, dejarlos visibles



sobre la mesa y leer un fragmento, aunque no tenga nada que ver con lo que se explicará después, pero justificando por qué nos ha llamado la atención y por qué queremos compartirlo con el alumnado. De esta manera, los empoderamos y pueden opinar sobre el tema planteado. Cuanto más los vinculemos a su realidad, al mundo en el que habitan, más interés tendrán en leerlos. Es una práctica muy similar a la propuesta por el pedagogo, maestro y escritor Emili Teixidor, que cuando llegaba al aula escribía cada día un verso diferente en la pizarra y esperaba, atento, la reacción del alumnado. Así consta en *El placer de la lectura*:

*¿Por qué en las pizarras de las escuelas o en los tabloncillos de las bibliotecas no se escribe, debajo del día, el mes y el año, o en su lugar, un verso, ¡solo una línea!, de un buen poeta aunque los alumnos no lo entiendan completamente? Si solo les sorprende una*

*palabra, una frase, un sonido es suficiente. No tienen que entenderlo necesariamente todo. Es como un regalo; el que quiera detenerse, puede hacerlo; el que no, pasa de largo. La renovación del verso diario tiene un efecto sorprendente (2012: 25-26).*

Se trata de introducir la curiosidad por lo literario de manera natural.

## LA LITERATURA ES UN PLACER, DE VEZ EN CUANDO

Huyamos del didactismo, de las morales (si no es una fábula y, en caso de que lo sea, que la moraleja se exprese mediante frases hechas que vinculen la sabiduría popular al contenido, lejos del didactismo rígido del siglo XVIII) y que cada uno tome lo que más le aproveche. Alejémonos del endulzamiento de Disney, que responde más a estrategias de marketing que a solvencia literaria y leamos para divertirnos. Leer es un acto difícil al principio, no es divertido, pero un buen acompañamiento lo hace más llevadero hasta que se domina. La lectura en voz alta, expresiva, ayuda a hacer inteligibles textos que quizás no lo son mucho.

Hay que dedicarle el tiempo necesario, no vale reducirla a los últimos cinco minutos de clase si aún queda un poco de tiempo o mientras esperamos que todos hayan terminado una tarea encomendada. Debemos darle la importancia que merece, no rebajarla a llenar momentos vacíos.

## LITERATURA ORAL/ LITERATURA ESCRITA

No podemos dejar de explicar los cuentos de siempre, aunque la mayoría actualmente sean considerados políticamente incorrectos. Se necesita una presentación y una mediación adecuadas. Se trata de referentes que hay que conocer y explicar, porque forman parte de nuestro imaginario, pero desde la construcción de una mirada crítica, valorándolos en términos de educación literaria y no ideológica.

Y contar cuentos de todas partes, para llegar a la conclusión de que aunque cambien los detalles culturales y el contexto, nos acabamos contando las mismas historias ya sean del norte,

del sur, del este o del oeste, porque los temas que preocupan a las personas son los mismos desde tiempos inmemoriales. Es importante involucrar a las familias, que haya un intercambio cultural enriquecedor para “escuchar historias plurales, descubrir artes singulares, compartirlas y favorecer que todos sintamos el deseo de apropiarnos también de otras culturas, de otras historias. [...] de aprender del otro, de escucharlo para que pueda encontrar un país” (Petit 2024: 63).

Una historia contada antes de que el niño esté preparado para escucharla, es una historia perdida. Roser Ros (2022) destaca la importancia de respetar la adecuación de las historias de cada etapa madurativa de las criaturas.

- **Entre 5 y 7 años**, se prefieren los cuentos maravillosos. Introducción de historias donde la astucia tiene un papel importante. Los cuentos adecuados para esta franja de edad serían: *Los músicos de Bremen, La bella durmiente, La Cenicienta, Blancanieves, El sastrecillo valiente, El gato con botas...*;
- **Entre 7 y 9 años**, continúa el interés por el cuento maravilloso y las historias de tradición oral, por los textos con elementos de carácter irónico, introducción de argumentos más complicados, más personajes, leyendas. Los cuentos más adecuados serían: *La pastora de las ocas, Aladino, Alí Babá y los cuarenta ladrones, El traje nuevo del emperador* y todas las historias en las que la astucia del protagonista consigue engañar al antagonista.
- **A partir de 9 años**, suelen gustar los cuentos de culturas desaparecidas o de lugares lejanos, con argumentos singulares y poco previsibles. Tramas ingeniosas y complejas con finales inesperados. Se incrementa el gusto por el humor y/o la ironía. Y por elementos de miedo, humorísticos o sentimentales. A partir de esta edad es ideal introducir todo tipo de relatos míticos y legendarios de todo el mundo. Ejemplos de cuentos adecuados a partir de los 9 años serían: *Alicia en el país de las maravillas, Pippi Calzaslargas, La isla del tesoro, Las aventuras de Tom Sawyer*, etc.

## LECTURA EN VOZ ALTA

La maestra o el maestro debe leer mucho en voz alta, dominar la técnica. Esto no solo hace que las criaturas entiendan y disfruten más de la lectura, sino que también los motiva a leer de esta manera en casa. La lectura en voz alta ayuda a desarrollar la comprensión lectora, la fluidez y la expresión oral.

## BIBLIOTECA DE AULA, DE CENTRO, DE BARRIO

Una buena biblioteca de aula (y de centro y de barrio) aumenta las posibilidades de que el alumnado conecte con la literatura y facilita el acceso a los libros para todos en las mismas condiciones. Fomentemos la visita a la biblioteca del barrio como actividad sistemática, con visitas regulares y tareas relacionadas con la lectura, para que las criaturas se familiaricen con el espacio y las posibilidades que ofrece.

**Que en la biblioteca de aula haya libros de todos los géneros:** poesía, álbum, narrativa, libro ilustrado, cómic, novela gráfica, manga, revistas y libros de conocimiento; esto permitirá que todos los niños y niñas encuentren alguno que les llame la atención o les guste y se sientan representados. Una oferta bien diversa fomenta la inclusión y ayuda a desarrollar el amor por la lectura en todo el alumnado. Gianni Rodari en el cuarto capítulo de *Escuela de fantasía* (2017) hace referencia a nueve maneras de enseñar a las criaturas a odiar la lectura, una de las cuales es no ofrecer suficiente variedad de géneros.

Reivindicamos la importancia de los álbumes ilustrados a todas las edades, no solo para las primeras etapas. Es un género que, como destaca la décima de las 11 razones a favor del álbum ilustrado incluidas en el *Manifiesto del álbum ilustrado* (2016), “invita a detenerse para contemplar el mundo, para reconocer las pistas y los detalles que esconden las imágenes. Un álbum ilustrado detiene el tiempo, te invita a ser reflexivo”. En esta línea, Evelyn Arizpe describe algunos proyectos basados en los beneficios de los álbumes en el aula para alumnado recién llegado que no domina la lengua vehicular de la escuela

y analiza cómo los álbumes lograron activar en las personas lectoras una serie de procesos cognitivos y afectivos, independientemente del nivel de idioma y las lagunas culturales que tuvieran. Dichas investigaciones revelan cómo los lectores y las lectoras pueden crear conexiones entre sus experiencias previas de alfabetización y su cultura, y cómo pueden intensificar los significados generados por sus iguales” (2010: 163).

## DIVERSIDAD TEMÁTICA

Un buen libro puede ser la base para tratar cualquier tema, tanto emocional como social, sin necesidad de recurrir a libros específicos sobre emociones típicas de las tutorías. Olvidémonos de las asociaciones de colores con las emociones. Las vivencias personales son propias e intransferibles, no se puede explicar lo que supone una pérdida a una criatura que no ha perdido a nadie, no lo entenderá. **La buena literatura habla de la vida, hay amor y muerte y dolor y disfrute y amistad y celos. Cada criatura se sentirá identificada a partir de su propia experiencia y percibirá el relato desde su mirada.** Esto permite que la literatura sea relevante para todos ellos y ellas, independientemente de sus experiencias personales. Ellen Duthie comentaba que

*la tendencia a una excesiva literalidad a la hora de seleccionar libros propicios para pensar sobre determinados temas no es un mal pandémico nuevo, ya se sufría en tiempos pre-covid, como si para pensar sobre la muerte o sobre la amistad los libros más indicados tuvieran que llevar preferiblemente la palabra muerte o amistad en el título. Pero los libros buenos para reflexionar son los que permiten descubrir situaciones y contextos muy diversos, los que nos ofrecen momentos de identificación, de escape y de reflexión”* (2020: 35).

Proveamos el aula de libros con los que los niños puedan ir más allá de lo que a simple vista se puede interpretar, puedan adentrarse en las metáforas, las personificaciones, las comparaciones, en los juegos de palabras, la intertextualidad, dejen volar la imaginación, al fin y al cabo. El lenguaje simbólico permite que cada criatura, según el grado de maduración cultural y su bagaje vital, pueda dilucidar qué explica el texto

o la imagen que tiene delante.

Es necesario que las criaturas se puedan sentir representadas en los libros que eligen, por lo que se deberá velar para que la diversidad en todos los sentidos esté reflejada y alejarse de la literatura de tópicos y estereotipos. Si está presente, que sea para discutir su contenido.

## LA LITERATURA EN TODAS PARTES

En el aula, el espacio de lectura debe ser confortable. Cuanto más agradable sea, más fácil será para ellos y ellas. Cojines, alfombras, espacios que permiten cierta intimidad, como tiendas o cubículos especiales, son ideales para dejar volar la imaginación. Malaguzzi, inspirador de la metodología educativa de las escuelas Reggio Emilia, concebía el espacio como el tercer educador, como un agente educador en sí mismo.

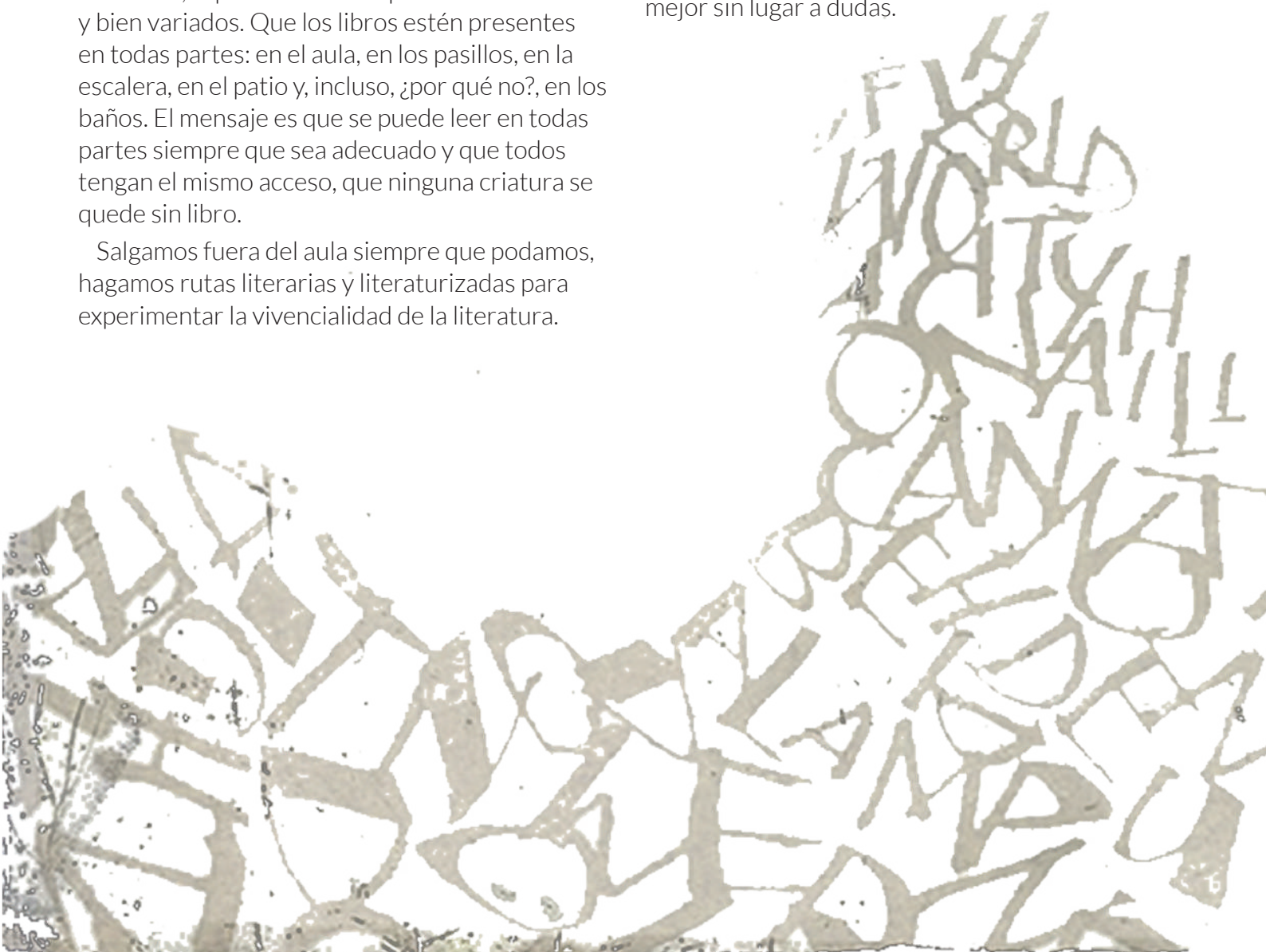
Además de los libros de la biblioteca de aula y de centro, repartamos libros por toda la escuela y bien variados. Que los libros estén presentes en todas partes: en el aula, en los pasillos, en la escalera, en el patio y, incluso, ¿por qué no?, en los baños. El mensaje es que se puede leer en todas partes siempre que sea adecuado y que todos tengan el mismo acceso, que ninguna criatura se quede sin libro.

Salgamos fuera del aula siempre que podamos, hagamos rutas literarias y literaturizadas para experimentar la vivencialidad de la literatura.

## TRANSVERSALIDAD DE LA LITERATURA

No la limitemos solo a la franja destinada a la dinamización lectora, se puede integrar en cualquier materia. Se puede recurrir a textos literarios para acompañar la historia, las ciencias, el arte... La literatura puede ser la base de proyectos interdisciplinarios. Por ejemplo, después de leer una novela histórica, los alumnos pueden investigar la época en que está ambientada, crear proyectos artísticos inspirados en el libro o escribir sus propios relatos. Esto permite a las criaturas explorar temas desde diferentes perspectivas y desarrollar habilidades diversas. Entenderla con este enfoque fomenta una educación multidisciplinaria y ayuda a las criaturas a distinguir las conexiones entre diferentes áreas del conocimiento.

Pongamos literatura en las vidas de las criaturas, de esta manera les garantizaremos un futuro mejor sin lugar a dudas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arizpe, Evelyn (2010). "Este libro va de libros: Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario". Dins T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, y M.C. Silva Díaz (ed.) *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp.162-174). Parapara Clave.
- Colomer, Teresa (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Síntesis Educación.
- Colomer, Teresa (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil". *Revista de Educación*, núm. extraordinario.
- Duthie, Ellen (2020). Lectures que fan pensar, *Faristol*, 92, ([https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/92/5\\_92.pdf](https://www.clijcat.cat/faristol/descargas/92/5_92.pdf))
- Editors infantils independents de Barcelona (2016). *Manifest per l'àlbum il·lustrat*. <https://www.nuvol.com/sa-illustrissima/onze-raons-per-a-un-mon-il-lustrat-42378>.
- Malaguzzi, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Kalandraka.
- Rodari, Gianni (2017). *Escola de fantasia. Reflexions sobre educació per a mestres, pares i nens*. Blackie Books.
- Ros, Roser (2022). *Les 7 claus de la selecció literària Infantil i Juvenil*. Takatuka.
- Teixidor, Emili (2012). *La lectura i la vida*. Columna.

## 4

## Aproximación filosófica a la literatura infantil: comprender al Otro

Filip Škifić (Uruga “Mala Filozofija”)

La literatura infantil no es solo una fuente de entretenimiento o una herramienta para desarrollar la alfabetización; modela de manera significativa la forma de percibir el mundo de las mentes jóvenes. Fomenta la reflexión ética, da forma a los valores y promueve la responsabilidad social. Participar en las narrativas infantiles desde una perspectiva filosófica nos permite abordar cuestiones fundamentales sobre la identidad, la diferencia y la responsabilidad moral. ¿Cómo entienden las niñas y los niños a las personas que son diferentes? ¿Qué papel juega la literatura a la hora de reforzar o desafiar los estereotipos? ¿Pueden los cuentos contribuir a inculcar una obligación ética hacia el Otro? Esto significa que la literatura infantil no es simplemente un reflejo de las normas sociales, sino una fuerza activa que da forma al desarrollo cognitivo y moral a través de la exploración de la inclusión, la exclusión y la ética.

La hipótesis central de este capítulo postula que la literatura infantil sirve como una lente cognitiva y ética a través de la cual las criaturas lectoras desarrollan una comprensión del Otro. Las narrativas que representan la otredad ayudan a formar esquemas cognitivos que refuerzan o desafían los sesgos existentes. A través del análisis

del lenguaje, las estructuras de las historias y la representación de los personajes, la literatura infantil fomenta la empatía, el razonamiento ético y el pensamiento crítico, y la convierte en un recurso vital para el desarrollo moral y cognitivo.

### EL CONCEPTO DEL OTRO

El concepto de “Otro” ha sido ampliamente explorado en la filosofía, particularmente dentro de los marcos existencialistas, fenomenológicos y poscoloniales. Emmanuel Levinas sostiene que el rostro del Otro exige reconocimiento ético y responsabilidad (Levinas 2012). Jean-Paul Sartre, en *El ser y la nada* (1989), investiga cómo la autoidentidad se forma a través de interacciones con el Otro, que a menudo conducen a la alienación. En *Orientalismo*, Edward Said (2002) critica las formas en que las representaciones culturales influyen en las percepciones del Otro, reforzando así los estereotipos y los desequilibrios de poder.

La psicología cognitiva complementa estas ideas al explorar cómo las narrativas dan forma a la comprensión de las diferencias sociales que tiene una criatura. La *Teoría del Aprendizaje Social* (Bandura, 1987) postula que las criaturas aceptan patrones de comportamiento y categorizaciones sociales de su entorno, incluida la literatura. La literatura tiene el potencial de normalizar al Otro o de perpetuar puntos de vista exclusivos.

En la literatura infantil, el Otro se manifiesta de diversas formas: personajes extranjeros, marginados o incluso entidades fantásticas. Estas representaciones pueden reforzar los estereotipos o alentar a las personas jóvenes a adoptar diversas perspectivas. *Donde viven los monstruos* (1963), de Maurice Sendak, por ejemplo, permite empatizar con criaturas inicialmente vistas como monstruosas, lo que refleja el llamado ético de Levinas a reconocer la humanidad en la diferencia.



*El pan de guerra* de Deborah Ellis (2002) ofrece una representación matizada del Otro que retrata la resiliencia de una niña afgana bajo el gobierno talibán. En lugar de exotizar al Otro, la novela humaniza a sus personajes, en línea con la filosofía de responsabilidad ética de Levinas. Al sumergirnos en la realidad de Parvana, la novela cultiva la empatía sin reducir a sus personajes a estereotipos simplistas.

La teoría de la gramática universal de Noam Chomsky (1976) sugiere que la capacidad para el lenguaje es inherente, proporcionando una base estructural profunda que precede y da forma a la expresión lingüística individual. Esto implica que desde una edad temprana, las estructuras cognitivas están influenciadas no solo por la mecánica del lenguaje sino también por los marcos semánticos y sintácticos a través de los cuales se articula el significado. **La literatura infantil, como vehículo principal para el desarrollo lingüístico y cognitivo, incorpora estructuras implícitas de inclusión y exclusión, a menudo enmarcando al Otro a través de elecciones léxicas específicas, puntos de vista narrativos y esquemas descriptivos que refuerzan o desafían los paradigmas culturales dominantes.**

Los patrones recurrentes en el lenguaje, ya sea a través de la repetición de rasgos de carácter estereotipados, oposiciones binarias o relaciones jerárquicas, se convierten en heurísticas cognitivas internalizadas que dan forma a la cosmovisión subconsciente de una criatura. **Esto apoya la hipótesis de que la literatura sirve no solo como un medio para contar historias, sino como un agente activo en la formación de orientaciones éticas y epistémicas, condicionando cómo los lectores jóvenes perciben y clasifican las diferencias tanto lingüística como conceptualmente.**

## LEER DESDE UNA MIRADA INTERSECCIONAL

La teoría de la interseccionalidad de Kimberlé Crenshaw (1989) revela cómo las identidades sociales superpuestas influyen en las experiencias de privilegio y marginación (véase el capítulo 7). En la literatura infantil, la interseccionalidad ayuda

a resaltar cómo las narrativas refuerzan o desafían las normas sociales dominantes. Por ejemplo, *Brown Girl Dreaming* (2014) de Jacqueline Woodson entrelaza raza, género e historia para retratar las complejidades de la formación de la identidad. Del mismo modo, *Wonder* (2012) de R.J. Palacio explora la discapacidad y la exclusión social, desafiando las ideas convencionales sobre la belleza y la pertenencia. Estas narrativas invitan a involucrarse críticamente con la identidad y la inclusión, pero no es tan simple ser completamente inclusivo en la creación de historias, ya que cada historia tiene personajes fijos que representan algunas ideas e inconscientemente pueden volverse unidimensionales o estereotipadas.

Por ejemplo, *La cabaña del tío Tom* de Harriet Beecher Stowe (1850) intenta generar empatía por las personas esclavizadas, pero también refuerza estereotipos raciales problemáticos. Los autores a menudo intentan confrontar el miedo al Otro a través de sus personajes, pero pueden caer en la victimización o en la generalización excesivas. En la literatura, los personajes encarnan ideas, lo que dificulta presentar a los individuos como seres únicos y universalmente complejos. Por ejemplo, *Ciganin, ali najljepši* (*Gitano, pero el más bello*) de Kristian Novak (2016) busca desafiar los estereotipos tradicionales ofreciendo una representación matizada de la identidad romaní. A través de elementos de realismo mágico, Novak deconstruye las narrativas dominantes y presenta una representación multifacética del Otro que fomenta la empatía más allá de las representaciones unidimensionales.

## LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA ÉTICA Y POLÍTICA

La literatura infantil juega un papel crucial en la formación de ideas sobre justicia, igualdad y derechos humanos. Martha Nussbaum (2010) sostiene que la literatura alimenta la “imaginación narrativa”, y ayuda a las personas a comprender las experiencias de los demás y desarrollar una

conciencia moral. Las historias que muestran problemas de migración, discriminación y justicia social fomentan la reflexión ética y la empatía.

*Emigrantes* (2006) de Shaun Tan, una novela sin palabras sobre la inmigración, nos invita a empatizar con la alienación del protagonista. Al eliminar las barreras lingüísticas, el libro universaliza la experiencia del inmigrante, haciendo posible la relación entre culturas. Estas narrativas demuestran cómo la literatura infantil puede inspirar la conciencia social.

Adoptar un enfoque filosófico de la literatura infantil fomenta la participación activa en lugar del consumo pasivo. Utilizando el método socrático, el campo educativo puede alentar al alumnado a cuestionar los prejuicios, las estructuras narrativas y los mensajes ideológicos en los textos. Por ejemplo, *El dador* (Lowry, 2002) desafía a considerar dilemas éticos relacionados con la libertad y la conformidad, mejorando las habilidades de pensamiento crítico.

## LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS FILOSÓFICOS COMO UNA PODEROSA HERRAMIENTA PARA COMPRENDER AL OTRO

Los álbumes ilustrados infantiles desempeñan un papel crucial en la configuración de las percepciones de identidad, diversidad y empatía en las etapas de la infancia. Cuando se combina esto con una metodología que fomenta el pensamiento crítico y creativo, se obtiene una herramienta poderosa para comprender al Otro.

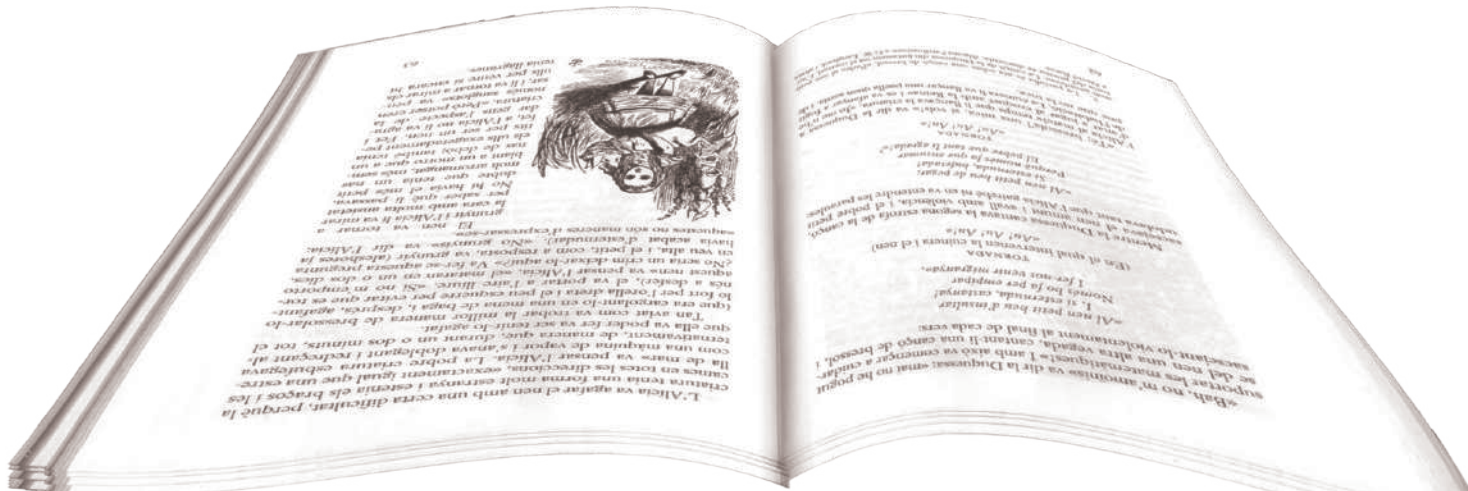
A través de narrativas atractivas e ilustraciones ricas, los libros ilustrados ayudan a las criaturas a desarrollar la empatía y desafiar los estereotipos

a través de procesos cognitivos (véanse los capítulos 6 y 10). Los libros pueden servir como herramientas poderosas para alentar a ver el mundo desde múltiples perspectivas y, en última instancia, dar forma a una sociedad más inclusiva y compasiva.

Los libros ilustrados filosóficos ofrecen un medio único y poderoso para que las criaturas exploren ideas complejas sobre la identidad, la diferencia y el razonamiento moral. A diferencia de los materiales educativos tradicionales que se centran en absorber información, estos libros les animan a pensar críticamente, hacer preguntas y desarrollar sus interpretaciones.

Oscar Brenifier es una figura notable en este campo, ya que crea historias ilustradas filosóficas que invitan a niñas y niños a reflexionar sobre temas relacionados con la vida, la ética y las relaciones. Sus obras presentan dilemas abiertos que no imponen una sola respuesta sino que estimulan el diálogo y el razonamiento. Puede ser una plataforma fructífera para comprender el concepto del Otro, ya que está escrito en un tono neutro con múltiples perspectivas, lo que lleva a una mayor discusión sobre cómo no podemos entender el mundo sin los opuestos. Al interactuar con sus textos, las criaturas aprenden a navegar por conceptos abstractos, fomentando así la flexibilidad cognitiva y una comprensión más profunda del mundo en el que viven.

Muchas organizaciones, incluida la nuestra (Uruga “Mala Filozofija/Association Petit Philosophy”), crean y promueven activamente estos cuentos ilustrados. Nuestro objetivo es desarrollar literatura que fomente en la infancia la capacidad para pensar en lugar de absorber



pasivamente las normas sociales. A través de narrativas cuidadosamente elaboradas, queremos desafiar los estereotipos, fomentar la curiosidad y cultivar una visión del mundo más inclusiva. Al integrar la filosofía en la literatura infantil, podemos proporcionar un marco alternativo para interactuar con el mundo, un marco que valore la complejidad, el diálogo y la riqueza de las diversas perspectivas. Estos enfoques pueden desencadenar el pensamiento crítico, creativo e incluso afectivo a una edad temprana y desafiar positivamente a las criaturas a examinar su entorno y a sí mismas porque Sócrates nos enseñó hace mucho tiempo que la vida no examinada no merece ser vivida.

## ÉTICA DE LA NARRACIÓN Y POTENCIAL EDUCATIVO

La literatura infantil tiene un poder único: no se limita a reflejar el mundo, sino que construye activamente cómo las criaturas lectoras llegan a entenderlo. A través de la narración, las criaturas se encuentran con el Otro, ya sea en forma de diferencias culturales, marginación social o perspectivas desconocidas, y, al hacerlo, desarrollan los marcos cognitivos y morales que darán forma a sus interacciones con el mundo. Las narrativas que absorben pueden reforzar los sesgos existentes o desafiarlos, ofreciendo nuevas formas de ver y relacionarse con aquellos que son diferentes. **Un prisma filosófico nos permite reconocer la literatura no solo como una herramienta pedagógica, sino como un espacio ético donde las personas aprenden durante su infancia a navegar por temas de identidad, justicia y responsabilidad.** Levinas nos recuerda que el encuentro con el Otro es siempre un momento ético, que exige reconocimiento más que reducción. La teoría de la interseccionalidad de Crenshaw destaca cómo las identidades superpuestas complican nuestra comprensión de la diferencia, mientras que la idea de “imaginación narrativa” de Nussbaum muestra que la literatura tiene el potencial de cultivar una empatía profunda. En conjunto, estas perspectivas revelan cómo los libros que damos a las criaturas dan forma no solo a su conocimiento, sino también a

su capacidad de compromiso ético. **En el mejor de los casos, la literatura infantil rompe las divisiones simplistas entre uno mismo y el Otro, fomentando una visión del mundo que no se basa en el miedo o la exclusión, sino en la curiosidad, el diálogo y el reconocimiento mutuo.** Esto es particularmente evidente en el creciente repertorio de álbumes ilustrados filosóficos, que alientan a niñas y niños a lidiar con la complejidad en lugar de absorber pasivamente las narrativas heredadas. Al aprovechar este potencial, hacemos más que educar: contribuimos a una sociedad más inclusiva, reflexiva y humana.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, Albert (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Barcelona: Espasa Libros.
- Brenifier, Oscar y Devaux, Clément (2006) *¿Qué es el bien y el mal?* Barcelona: Edebé.
- Brenifier, Oscar y Després, Jacques (2008). *Ni sí ni no... Un libro para entender los grandes contrarios del pensamiento*. Barcelona: ediciones SM.
- Brenifier, Oscar y Després, Jacques (2009). *El amor y la amistad*. Barcelona: ediciones SM.
- Brenifier, Oscar y Després, Jacques (2013). *Moi et mon contraire: le livre de tous les caractères*. Marsella: Nathan
- Ćurko, Bruno; Škerbić, Matija Mato; Čalušić, Mirko (2019). *Filozofija – ma što pak je to? 13 priča o antičkim filozofima*. Zadar: Udruga “Mala filozofija”.
- Chomsky, Noam (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Aguilar.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics”. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Ellis, Deborah (2002). *El pan de la guerra*. Barcelona: Editorial Luis Vives (Edelvives).
- Levinas, Emmanuel (2012) *Totalidad e infinito: un ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lowry, Lois (2002). *El dador*. León: Editorial Everest.
- Novak, Kristian (2016). *Ciganin, ali najljepši*. Zagreb: OceanMore.
- Nussbaum, Martha (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Palacio, Raquel J. (2021). *Wonder: la lección de August*. Barcelona: Nube de tinta.
- Said, Edward W. (2002). *Orientalismo*. Barcelona: Editorial Debate.
- Sartre, Jean-Paul (1989). *El ser y la nada*. Madrid: Alianza.
- Sendak, Maurice (2009). *Donde viven los monstruos*. Barcelona: Alfaguara.
- Stowe, Harriet Beecher (1980). *La cabaña del tío Tom*. Barcelona: Bruguera.
- Tan, Shaun (2011). *Emigrantes*. Granada: Barbara Fiore Editora.
- Woodson, Jacqueline (2014). *Brown Girl Dreaming*. Nova York: Nancy Paulsen Books.

## 5

## Aproximación crítica de los libros centrados en la educación emocional: leer para nada (o leer por el puro placer de leer)

María Alonso Gómez (Artijoc)

*Leer me dio poder para viajar a lugares con la mente y la imaginación.*

*Leer me amplió la conciencia.*

bell hooks

No hay duda de que las desigualdades y los diversos conflictos que aparecen con ellas —ya sean internos y afecten a una sola criatura, o a parte o la totalidad del grupo que convive en el aula— tienen consecuencias directas en nuestro estado emocional. Tampoco hay duda, desde nuestro punto de vista, de que las resonancias y el amplio abanico de representaciones que ofrece la literatura contribuyen a desentrañar cómo funciona el mundo y las relaciones entre personas. Por tanto, **sabemos que leer puede servir para comprender nuestra propia complejidad y la de quienes nos rodean.**

Sin embargo, abrir una conversación entre desigualdades y literatura no significa, en nuestra opinión, que la literatura deba proporcionar respuestas ni prescribir soluciones a los conflictos emocionales. Lejos de eso, creemos que la literatura puede constituir y constituye un recurso de inmenso potencial para abrir caminos de exploración, despertar resonancias y plantear preguntas profundas en un lenguaje simbólico que escapa a nuestra racionalidad. La lectura que hacemos cada uno de las obras literarias, en tanto que representaciones complejas de la vida, despierta multitud de emociones en nosotros y, desde luego, en las criaturas. **Las personas adultas podemos abrazar y acompañar lo que brota de la lectura sin necesidad de que el cuento lo explique.**

Ante la proliferación en los últimos años de libros destinados a trabajar y explicar las emociones, nos surgen aquí varias preocupaciones. En primer lugar,

nos planteamos que pueda existir una confusión en cuanto a aquello que definimos como *cuento* cuando seleccionamos los títulos que deseamos ofrecer a niños y niñas. Por eso, proponemos una reflexión sobre aquellas tensiones que pueden aparecer entre la intencionalidad y la función de los textos con el fin de abordar la diferencia entre (1) el cuento que nace como cuento y, en un momento dado, podemos emplear como recurso didáctico y (2) el texto que nace como texto didáctico y que, por tanto, se escribe y se edita con la finalidad de obtener un resultado. Este último, cuando se centra en las emociones, es el que, para diferenciarlo del primero, podríamos denominar libro de “autoayuda infantil”.

### CUENTOS PARA ALGO Y CUENTOS PARA NADA

El libro de autoayuda infantil sería aquel que entiende el lenguaje como un posible vehículo comunicativo para abordar las emociones, es la obra que pretende servir para algo, que “no nace de una necesidad profunda ni del inconsciente colectivo de una comunidad, sino de una intencionalidad moral o didáctica del autor, que será percibida como una lección disfrazada de cuento” (Martínez 2018: 17). Si bien es cierto que puede resultar de utilidad en el aula para ilustrar situaciones o conflictos en determinados momentos, su lectura suele ofrecer menos capas. El cuento, en cambio, entiende el lenguaje como forma poética, como símbolo, como espacio de

libertad que transgrede las formas del lenguaje comunicativo y se recrea en un juego consigo mismo sin la pretensión de llegar a ningún lugar concreto. El cuento “que no pretende servir para nada” suele abrir un mundo más amplio donde caben más lecturas.

Esta diferencia conviene ser tomada en cuenta por las personas adultas a la hora de seleccionar las obras que ofrecemos. Los textos que hemos llamado de autoayuda infantil “dejan poco margen para la transformación personal: ofrecen una receta determinada para solucionar un asunto concreto” (Martínez 2018: 17). Las criaturas tienen un papel pasivo y se limitan a recibir el mensaje que la persona adulta les hace llegar con la finalidad de conseguir que hagan o dejen de hacer algo. En palabras de Carranza, “esta voluntad, que podríamos llamar ‘colonizadora’, suele estar plagada de buenas intenciones, y a menudo pasa desapercibida, ya que se sustenta en modos de pensar la relación con los niños y jóvenes naturalizados por nuestra sociedad” (Carranza 2020: 4).

En cambio, el cuento —entendido como narración tejida con el lenguaje poético y simbólico propio de la literatura— adopta la forma de un espacio mucho más indefinible y sin una finalidad concreta que abre puertas a otros lugares y sentires posibles, que aparecerán envueltos de infinidad de emociones. Por tanto, cualquier niña o niño en posesión del texto puede viajar a otros lugares gracias al lenguaje poético y metafórico de la obra literaria. **Se trata, en definitiva, de una cuestión de confianza. Si las personas adultas confiamos en la capacidad de las criaturas, podremos abrirles puertas a nuevos lugares para que emprendan el viaje que ellas decidan o necesiten emprender.**

Eva Martínez Pardo aborda también la cuestión de la funcionalidad del cuento y lo hace a partir de la definición de la “buena literatura”:

*[...] en realidad la buena literatura trasciende la funcionalidad, no sirve o no debería servir para nada; consumir literatura con el pretexto de solucionar alguna cosa, o de explicar alguna emoción, o algún estado, es hacer un uso muy limitado de este arte. Los cuentos no deberían servir para dar lecciones,*



*no nacen con una finalidad didáctica, sino que su valor es todo eso que reflejan sobre la complejidad humana y que —al ser escuchados o leídos— resuenan con algo mucho más profundo (Martínez 2018: 17).*

También la filosofía actual reflexiona sobre esta cuestión en relación con el uso que hacemos del lenguaje cuando lo ponemos al servicio de la comunicación y la productividad, tal como explica el pensador coreano Byung-Chul Han:

*Cuando la obligación de producir se apodera del lenguaje, este se pone en modo trabajo. Se degrada, pues, a portador de información, es decir, a mero medio de comunicación. La información es la forma de actividad que tiene el lenguaje. La poesía, por el contrario, suspende el lenguaje entendido como información. En la poesía, el lenguaje se pone en modo contemplación (Han 2023: 31).*

El elemento de lo que Han denomina aquí “actividad” frente a “contemplación” nos parece interesante porque viene a hablarnos, además, del lugar donde reside la belleza de lo inútil:

*La verdadera felicidad se debe a lo vano e inútil, a lo reconocidamente poco práctico, a lo improductivo, a lo propio del rodeo, a lo desmedido, a lo superfluo, a las formas y a los gestos bellos que no tienen utilidad y que no sirven para nada. [...] Este para-nada, esta libertad respecto a la finalidad y la utilidad, es la esencia de la inactividad (Han 2023: 15).*

Si bien no pretendemos aquí adentrarnos en grandes disquisiciones filosóficas, sí nos parece interesante introducir esta perspectiva de lo útil frente a lo inútil, pues nos habla de la tendencia y la necesidad casi imperiosa que tenemos en la actualidad de convertir todos nuestros movimientos en acciones o productos que nos enseñen algo o nos sirvan para algo. En esa búsqueda, corremos el peligro de sucumbir a la lógica capitalista que muestra resistencia a las experiencias estéticas y profundas cuando no arrojan unos resultados inmediatos y tangibles.

## LA ESCUELA Y EL CUENTO COMO REFUGIOS FRENTE A LA PRISA

Otro elemento central en este debate es el tiempo. En la época que vivimos con prisa e inmediatez, cuesta confiar en los procesos

que necesitan tiempo, pero la experiencia y la lectura, igual que la contemplación (Han 2023), requieren precisamente eso: tiempo.

*Procurar que no todo sea lo mismo es procurar que haya lugar para lo otro. Evitar quedar colonizado por el elemento que despliega sus dominios exige apartarse. Apartarse hacia otro lugar donde, por ejemplo, no haya saturación, y apartarse hacia otra experiencia del tiempo donde, por ejemplo, no haya prisa. [...]. En la escuela, es necesario tener tiempo. Y tener tiempo es abrir un paréntesis. Y tener tiempo es abrir un paréntesis, un paréntesis para poder ocuparse de las cosas mismas, y de su hacerse visibles (Esquirol 2024: 23-24).*

La semilla que podemos sembrar al llenar las aulas de buena literatura y darnos el tiempo de leer en voz alta a criaturas pequeñas, medianas y grandes y despertar en ellas el entusiasmo por la lectura, tardará en germinar; tanto, que conviene aceptar de antemano que posiblemente no la veremos brotar, pero no por ello hay que poner en entredicho que lo hará.

## LA INTERSECCIONALIDAD MULTIDIMENSIONAL O LITERARIA

De la misma manera que hablamos de los diferentes ejes de desigualdad y la interseccionalidad frente a la mirada monofocal (ver capítulo 7), las historias y los cuentos de ficción presentan diferentes capas o dimensiones que permiten la multiplicidad de interpretaciones y significados, y ahí radica su riqueza. Por eso decimos que lo poético y lo simbólico nos sirven para abrir posibilidades en el interior de las criaturas y no para darles explicaciones, pues explicar sería reducir a una sola todas las dimensiones del cuento. En su obra *La crisis de la narración* Han (2023, 18) cita a Walter Benjamin: “El arte de narrar consiste, en gran parte, en transmitir una historia sin cargarla de explicaciones” y, a partir de ahí, desarrolla esta idea: “El narrador no informa ni explica. El arte de narrar exige reservarse información [...] Retener información, es decir, no dar explicaciones, hace que aumente la tensión narrativa”.

## EL CUENTO COMO REPRESENTACIÓN DE LA OTREDAD

Muchas discriminaciones nacen como expresión del miedo a lo distinto, y en nuestro acompañamiento de ese miedo podemos ofrecer, a través de los cuentos, la experiencia de esa “otredad” (ver capítulo 4) que nos amplía y nos ensancha por dentro. Sin embargo, puede verse como positivo que el texto literario y las desigualdades que queramos abordar en el aula no tengan una relación evidente ni literal. Es decir, si estamos en un contexto de mayoría blanca y nos preocupan las desigualdades raciales, una opción puede ser buscar un texto con un protagonista de piel negra que hable de cómo se siente por tener un color de piel distinto al mayoritario, pero cualquier texto rico y complejo donde se representen situaciones con las que podamos resonar puede servir para acompañar lo que nos pasa al enfrentarnos a lo distinto. A veces, incluso, aquellas situaciones que no nos interpelan de una manera tan directa son las mejores puertas a lugares que nos ensanchan por dentro y nos permiten abrirnos a la posibilidad de “lo otro”:

*...queremos invitar a todas y cada una de nosotras a trascender la raza y el sexo, a ir más allá de las categorías y entrar en los espacios interiores de nuestra psique para encontrar el fondo de nuestra existencia, el espacio de misterio, creatividad y posibilidad (hooks: 2022, 194).*

El espacio de misterio al que hace referencia hooks aparece de la mano de la palabra poética, cuya capacidad evocadora de lugares posibles traspasa lo concreto y lo literal. De ahí que insistamos en la importancia de distinguir los cuentos literarios de los textos “explicativos” de lecturas unívocas, donde el lector no puede emprender un viaje a lo posible, sino que se limita a recibir las respuestas contenidas en el texto.

**Nuestra capacidad para transformar el mundo y para transformarnos —y, por tanto, nuestra capacidad para tomar conciencia de las desigualdades— tiene mucho que ver con nuestra capacidad para aprender del otro y con el otro,** y para conocer nuestra capacidad de actuar y no ser sujetos pasivos receptores de mensajes, sino sujetos capaces de elaborar un

discurso propio y “apartarse”, como sostiene Josep Maria Esquirol (2024); es decir, de cultivar una mirada crítica con lo que leemos.

## EL DERECHO A NO ENTENDER

Por último, nos gustaría agregar un apunte sobre el miedo que observamos a veces a que un texto pueda resultar demasiado complejo o, mejor dicho, el miedo a que las criaturas no lo entiendan. Creemos que no hace falta tener la pretensión de que las niñas y los niños comprendan siempre todo lo que leen y les leemos, ni de que comprendan lo que sienten o lo que los textos les hacen sentir. Exponerlos a textos que resulten para ellos un poco misteriosos tiene también virtudes y amplía a las personas de maneras menos evidentes pero igualmente necesarias. Si confiamos en las criaturas y en la buena literatura y nos despojamos también las personas adultas del miedo a no entender, solo necesitamos hacer de puente; las criaturas y los cuentos harán el resto.

Jorge Luis Borges contaba en sus clases que, para él, la poesía es un suceder (y al hablar de poesía no se refiere al poema, sino al lenguaje literario en general). Relata así los momentos en que escuchaba leer en voz alta a su padre: “no creo que comprendiera las palabras, pero sentía que algo me sucedía. Y no solo afectaba a mi inteligencia, sino a todo mi ser” (Borges: 2001). Dejemos, pues, que a las criaturas les sucedan los buenos cuentos, las historias que se escribieron para nada, las que plantean preguntas y no dan respuestas, las que son un ir y no un llegar, y a partir de ahí, acompañemos las distintas resonancias que se produzcan y las emociones que despierten las palabras, aunque a veces no las entendamos. Démonos tiempo para contemplar y viajar a lo distinto y cultivemos una mirada crítica que ayude a las criaturas a abrazar lo que son y también lo que no son, no pueden o no quieren ser.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borges, Jorge Luis (2001). *Arte poética: Seis conferencias sobre poesía pronunciadas en inglés en la Universidad de Harvard durante el curso 1967-1968*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Carranza, Marcela (2020). "La horrible consecución de los fines". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 11 (6), 197- 212.
- Esquirol, Josep Maria (2024). *La escuela del alma: De la forma de educar a la manera de vivir*. Barcelona: Acantilado.
- hooks, bell (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona: Rayo Verde Editorial.
- Han, Byung-Chul (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Barcelona: Taurus.
- Han, Byung-Chul (2023). *La crisis de la narración*. Barcelona: Herder Editorial.
- Martínez Pardo, Eva (2017). *Bajo la piel del lobo: acompañar las emociones con los cuentos tradicionales*. Barcelona: Graó.

## 6

## A través del espejo: fomentar la empatía mediante la literatura

Lorena González Ruiz (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Desde finales de los años setenta, los estudios culturales han estado influenciados por las reivindicaciones de movimientos sociales como Mayo del 68, el Movimiento por los Derechos Civiles y los movimientos feministas, entre otros, que también han fomentado debates crecientes sobre el carácter fundamentalmente social de la lectura. Este marco está presente en reflexiones que consideran al público lector a la hora de evaluar la relevancia y el impacto social de una obra literaria, redefiniendo en última instancia la lectura como un proceso de diálogo bidireccional, tal y como subrayan las autoras y autores de la teoría de la recepción y las voces críticas sobre la industria cultural (Becker 1990; Jauss et al. 1982). Comprender el papel social de la literatura también es fundamental dentro del denominado “giro afectivo” de los estudios literarios, es decir, el enfoque teórico que se preocupa por cómo se gestionan y transmiten las emociones y los sentimientos tanto *en* como *a través de* la literatura (Armstrong 2014). Independientemente de la complejidad de estos debates, la discusión que hay detrás se centra todavía en una pregunta bastante breve pero compleja: ¿cuál es la relación entre la literatura y la empatía?

De acuerdo con el debate histórico sobre el tema, numerosas aportaciones coinciden en señalar la literatura como una herramienta para fomentar la empatía, entendiendo que ésta es una habilidad interpersonal vital para la ciudadanía democrática (Kidd y Castano 2013; Mumper y Gerrig 2017; Nussbaum 2012). Sin embargo, otros consideran que no hay resultados concluyentes que avalen la influencia de la literatura en el desarrollo de la empatía a través de la lectura, especialmente teniendo presente las dificultades para reproducir experimentos que midan la cognición social de las personas participantes después de leer (Denham 2024; Roza y Guimarães 2022). Sin embargo, estas discusiones tienden a objetivar la literatura como

una mera herramienta, evaluando su valor desde una perspectiva capitalizada, es decir, como un medio para conseguir una finalidad concreta, en lugar de valorar la literatura por la creatividad y la capacidad de introspección que fomenta. Por otra parte, las críticas basadas en la imposibilidad de reproducir cualquier investigación que evalúe el potencial de la literatura para fomentar la empatía ignoran que la literatura está contextualizada sociocultural e históricamente, de la misma forma en que lo está la empatía. Por tanto, cualquier intento de replicar estas medidas debería empezar por definir a qué hacemos alusión con el concepto de obras literarias y a qué nos referimos con el término empatía en cada contexto específico.

En lugar de buscar una respuesta definitiva a este debate, esta sección explora la relación entre la literatura y la empatía, **entendiendo la literatura como un espacio creativo valioso *per se*, lleno de un potencial para la autorreflexión** que puede contribuir a una comprensión más profunda de cómo nos acercamos, y, por lo tanto, de cómo entendemos, a los demás y a la otredad, algo que en última instancia argumentamos como una forma de fomentar la empatía.

### MÁS ALLÁ DE LA HISTORIA ÚNICA: LA IMPORTANCIA VITAL DE LAS NARRATIVAS PLURALES

En sus numerosas obras al respecto, la crítica literaria y filósofa Martha C. Nussbaum (2001, 2002, 2008) argumenta que la empatía, como capacidad vicaria de ponernos en la piel de otra persona (Denham 2024; Roza y Guimarães 2022), deviene el proceso mediante el que humanizamos la otredad.

Cuando leemos, entendemos a los personajes -y por extensión, a aquellas personas que no son yo- porque contextualizamos su realidad a través de la imaginación (Nussbaum 2008). En otras palabras, el transporte literario, es decir,

la experiencia inmersiva sensorial y afectiva que vehiculan las obras literarias, a través de las cuales evaluamos lo que hacen los personajes (Denham 2024), nos hace conscientes del mundo interior de las personas con las que compartimos la sociedad. En consecuencia, es a través de las habilidades imaginativas que nutre la literatura -este tipo de transporte o éxtasis artístico- que nosotros, como público lector, saboreamos cómo sienten, piensan y viven otras personas. Por lo que:

*Una criatura privada de historias también está privada de ciertas formas de ver a los demás. Porque el interior de las personas [...] no está “abierto”, a la vista. Al contrario. Es necesario que nos preguntemos sobre su mundo interior. Y llegar a la conclusión de que las personas que tengo delante también tienen emociones, sentimientos y pensamientos como las que me atribuyo a mí mismo o a mí misma no es tan evidente sin el entrenamiento de la imaginación que promueve la narración literaria (Nussbaum 2008: 148).*

Según esta perspectiva, muchas investigadoras han considerado la imaginación narrativa y el transporte literario un proceso de entrenamiento de la empatía, ya que es a través de las historias que leemos que aprendemos a configurar mundos y realidades diferentes a los nuestros, donde viven personajes y personas diversas (Roza y Guimarães 2022). **Sin embargo, incluso si las historias hacen que quien lee empatice con otras experiencias de vida, cuando sólo tenemos una historia del otro, la estereotipamos y, por tanto, esta narrativa se convierte en nuestra única historia de la alteridad.** Como nos recuerda la autora feminista Chimamanda Ngozie Adichie (2009), el problema con los estereotipos no es tanto que no sean ciertos, sino que no deberían ser la única historia de vida que atribuimos a la alteridad. En consecuencia, el transporte literario contribuye a humanizar la alteridad a medida que, desde su lectura, se multiplican los referentes que nutren nuestra imaginación narrativa. En este sentido, la importancia vital de las narrativas plurales -que consideramos que incorporan literatura multicultural- radica en que no sólo

fomentan la empatía, sino que también evitan el etnocentrismo (Cortez 2020).<sup>1</sup>

Además, las narrativas plurales se convierten en una oportunidad para ampliar el horizonte de nuestra imaginación sobre nosotros mismos, revelando deseos y anhelos en los que no habíamos pensado. Las narrativas plurales nos proporcionan innumerables formas de vivir y de entender la vida y originan, en definitiva, múltiples representaciones de lo que podríamos perseguir, sentir y hacer más allá de las historias y guiones prescritos.

## EL BUENO, EL MALO Y EL ESPEJO: CONSTRUYENDO EL YO A TRAVÉS DE LA LITERATURA

La literatura amplía la imaginación narrativa a través de la cual nos construimos a nosotros y a las personas que nos rodean, multiplicando las historias, los personajes y los mundos interiores que nos atribuimos. Además, las narrativas plurales lo hacen de forma matizada, hacen más complejos los procesos de identificación que experimentamos durante la experiencia o transporte literario.

Cuando reflexionamos sobre la conexión entre la literatura y la empatía, normalmente pensamos en identificaciones positivas con los personajes, es decir, identificaciones directas con lo que ocurre en la historia, que nos permiten ponernos en la piel de algunos de los personajes, generalmente la del héroe o la heroína. Sin embargo, la identificación raramente se produce de forma tan lineal. A menudo, nos auto-identificamos con sentimientos contradictorios dentro de las historias, como los que representan a los malos de las historias, así como con las emociones y relaciones afectivas que encarnan, desde la ira y la rabia hasta la envidia, pasando por el deseo de poder o de tener el control. Identificarse con personajes literarios aparentemente negativos y con emociones ambivalentes, incluidas las que responden a arquetipos universales presentes en los cuentos populares, por sencillas que

1. El etnocentrismo consiste en evaluar lo que consideramos alteridad —otras comunidades, lenguas y culturas— según los estándares y costumbres de la propia cultura (Bizumic, 2018).

parezcan estas caracterizaciones, nos ayuda a registrar estos sentimientos y profundizar en su gestión (Bettelheim 2010). Al mismo tiempo, este proceso nos permite significar lo que sentimos,

entendiendo el contexto de fondo y la situación personal de los personajes, incluidos los malvados y malvadas de los cuentos, independientemente de las funciones narrativas y arquetípicas detrás de sus historias (Propp 2009).

La literatura explora la ambivalencia de los procesos de identificación desde una postura simbólica, revelando que la madrastra puede ser, tanto la mala, como el personaje que nos ayuda a separar a la madre idealizada (una figura de seguridad), de la madre real (con todas sus imperfecciones humanas). Asimismo, este arquetipo narrativo da sentido a las dinámicas complejas que están en juego dentro de experiencias reales como la maternidad y las estructuras familiares (Bettelheim 2010). En este sentido, y desde una perspectiva simbólica, la madrastra no es tanto una desconexión del vínculo biológico, sino una metáfora de la alteridad y el desplazamiento emocional dentro de la familia (Warner 2015). Además, la ambivalencia de estos procesos de identificación literarios nos enseña a comprender los matices y contradicciones internas de las emociones reales. Es decir, también nos permite aceptar que podemos sentir felicidad y melancolía, a la vez, o que alguien puede ser malo y producir compasión (Tolkien 2008). En esta línea, dentro del proyecto Zoom Out, argumentamos que la imaginación narrativa es un proceso experiencial que va más allá de la literalidad del texto, permitiendo narrativas plurales, sentimientos ambivalentes y lecturas simbólicas. En definitiva, argumentamos que la literatura nos permite construirnos a partir de una creciente complejidad, a medida que leemos.

Por lo general, los procesos de identificación no son tan sencillos como simplemente identificarnos con el personaje bueno o el malo de la historia. Ningún personaje es tan simple como podría parecer y, de hecho, en la vida real, todas y todos nos convertimos en cada uno de ellos en algún momento (Bettelheim 2010). Al final, se trata de considerar la experiencia o el transporte literario como un espejo desde el que reflexionar sobre los matices de cómo nos construimos y cómo construimos las personas que nos rodean en primer lugar.



## EL CAMINO DE BALDOSAS AMARILLAS: LA LITERATURA COMO VIAJE HACIA LA ALTERIDAD

Hasta ahora, hemos argumentado la conexión entre la literatura y la empatía desde el punto de vista de la autoconstrucción y la comprensión emocional, discutiendo la relevancia de las narrativas plurales para comprender mejor los matices y complejidades de la naturaleza humana. Sin embargo, y volviendo a la cuestión inicial como una forma de cerrar esta discusión: dentro del proyecto, argumentamos que **la relación entre la literatura y la empatía es, sobre todo, la del viaje hacia el Otro o hacia la alteridad como una experiencia valiosa *per se*.**

Si echamos un vistazo panorámico a la historia de la literatura, desde los mitos creacionales y épicos, el teatro y la poesía clásicos, hasta la literatura oral, incluyendo las fábulas y los cuentos populares, así como sus respectivas técnicas narrativas como los refranes, incluso los epítetos épicos y las morales como objetivo hacernos preguntas sobre las relaciones humanas, entrenando así nuestras habilidades sociales, incluida la empatía (Bal 2017). Las historias son un viaje estético a través del cual aprendemos mediante experiencias comparativas qué significan la belleza textual, la coherencia estructural, la profundidad abstracta o simbólica y la resonancia emocional en términos literarios (Thiselton 2012). Además, estas dimensiones de la experiencia literaria nos permiten, como lectoras y lectores, practicar el uso efectivo del lenguaje y profundizar en la comprensión de cómo funcionan las elecciones lingüísticas (por ejemplo, el tono, la dicción, la estructura de las frases). Así, la experiencia literaria también nos hace reflexionar sobre cómo el lenguaje influencia nuestra percepción del mundo y sobre cómo transmite respuestas emocionales, a la vez que constituye el medio a través del cual atribuimos agencia y contexto a los personajes literarios y

al mundo (Nussbaum 2008). En última instancia, podríamos considerar estas dinámicas como un entrenamiento de nuestras habilidades empáticas. Es en este sentido holístico que dentro del proyecto proponemos la literatura como un viaje autónomo hacia la alteridad, hacia la empatía, por su valor lingüístico, estético y cognitivo.

Por lo general, hemos explorado la relación entre la literatura y la empatía desde el potencial vicario de esta última, entendiendo que el transporte literario puede ampliar las narrativas de nuestro mundo interior y las que atribuimos a las personas que nos rodean. Como se ha comentado, este proceso contribuye en última instancia a aceptar identificaciones ambivalentes, haciendo más compleja y matizada nuestra comprensión de la gestión emocional a través de la lectura. Esto no quiere decir que la capacidad de la literatura para evocar empatía garantice siempre estos procesos internos o que toda lectura produzca una reacción empática en primer lugar. Para acercarnos a este objetivo, deberíamos multiplicar las narrativas con las que cuenta nuestra imaginación, como se ha mencionado anteriormente. Sin embargo, y como ha expuesto este texto, desde el proyecto defendemos el valor intrínseco de la imaginación narrativa y el viaje literario, puesto que unen todas estas experiencias. Y es este conjunto de vivencias leídas que construyen el camino de baldosas amarillas que al final se nos revela no como la ruta hacia la Ciudad Esmeralda -es decir, hacia un objetivo específico-, sino como el símbolo de todas aquellas personas que hemos conocido

y de todo lo que hemos aprendido a lo largo del viaje. En última instancia, es este viaje el que contribuye a humanizar a todas aquellas personas y todo lo que antes no conocíamos.

En definitiva, **como espacio que fomenta la introspección personal y promueve la capacidad de autorreflexión e interacción con la alteridad, la literatura emerge como una herramienta poderosa para fomentar la empatía.**



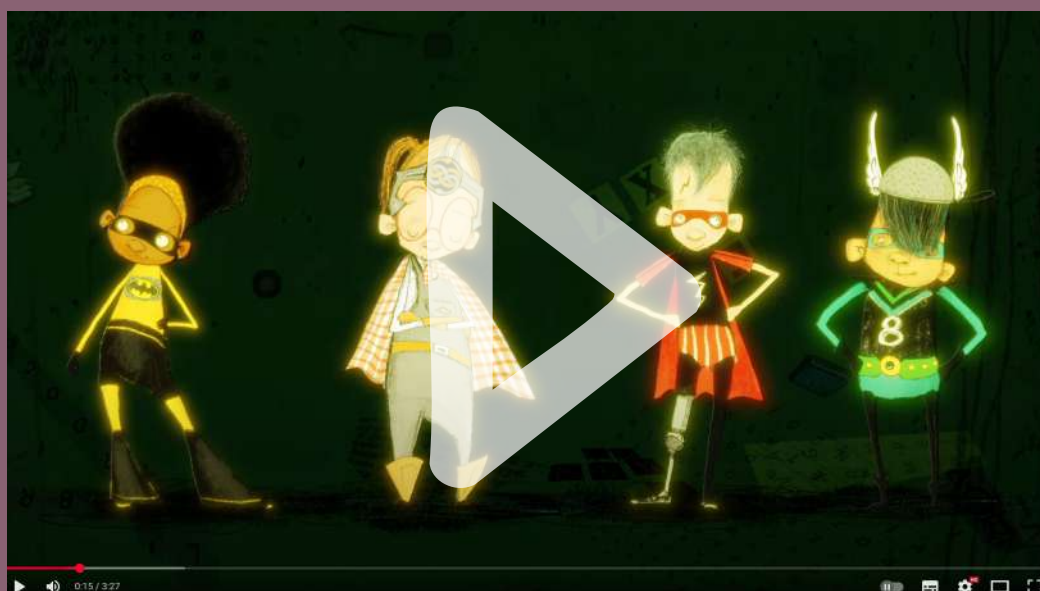
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adichie, Chimamanda Ngozi. (2009). *The danger of a single story*. TED Ideas Worth Spreading. [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story)
- Armstrong, Nancy. (2014). The Affective Turn in Contemporary Fiction. *Contemporary Literature*, 55(3), 441–465.
- Bal, Mieke. (2017). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Becker, Jürgen. (1990). Jauss y Borges: sobre las relaciones entre la estética de la recepción y el posmodernismo. *Nuevo Texto Crítico*, 3(6), 147–154. <https://doi.org/10.1353/ntc.1990.0015>
- Bettelheim, Bruno. (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Nueva York: Vintage Books.
- Bizumic, Boris. (2018). *Ethnocentrism: Integrated Perspectives*. New York: Routledge.
- Cortez, Marisa. (2020). Combating Ethnocentrism with Multicultural Literature. *Hohonu, A Journal of Academic Writing*, 18, 71–72.
- Denham, Alison. E. (2024). Empathy & Literature. *Emotion Review*, 16(2), 84–95.
- Jauss, Hans Robert; Bahti, Timothy, & De Man, Paul. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kidd, David. C., & Castano, Emmanuele. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377–380.
- Mumper, Micah. L., & Gerrig, Richard. J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120.
- Nussbaum, Martha. (2001). *Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press.
- Nussbaum, Martha. (2002). Education for Citizenship in an Era of Global Connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21, 289–303.
- Nussbaum, Martha. (2008). Democratic Citizenship and the Narrative Imagination. *Teachers College Record*, 110(13), 143–157.
- Nussbaum, Martha. (2012). Cultivating imagination: literature and the arts. In *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (pp. 95–120). Princeton: Princeton University Press.
- Propp, Vladimir. (2009). *Morphology of the Folktale*. Austin: University of Texas Press.
- Roza, Sarah., & Guimarães, Sandra. (2022). The relationship between reading and empathy: An integrative literature review. *Psicologia - Teoria e Prática*, 24(2).
- Thiselton, Anthony. C. (2012). Reception theory, H. R. Jauss and the formative power of scripture. *Scottish Journal of Theology*, 65(3), 289–308.
- Tolkien, J. R. R. (2008). *On Fairy-Stories*. Londres: HarperCollins.
- Warner, Marina. (2015). *From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers*. Nueva York: Vintage Digital.

# RONJA SALTA LA GRIETA Y VE EL MUNDO DESDE EL OTRO LADO: COMPRENDER LAS DESIGUALDADES

Ronja, la hija del bandolero, se siente traicionada y decide saltar la grieta que separa su mundo del de los enemigos —o, mejor dicho, del de quienes le han hecho creer, desde pequeña, que lo eran. Con ese gesto valiente, Ronja rompe con lo que le han enseñado y toma una decisión que sacude las fronteras entre el ‘nosotros’ y el ‘ellos’.

Este personaje creado por Astrid Lindgren nos acompaña al inicio de este bloque dedicado a cómo nos acercamos a las desigualdades. El siguiente vídeo sintetiza nuestra forma de aproximarnos a las desigualdades con un lenguaje pensado para niñas y niños de primaria.



<https://www.youtube.com/watch?v=HaqR9DV-4qY>

ESCANEA EL CÓDIGO QR  
PARA VER EL VÍDEO



## 7

## Una mirada interseccional a la literatura infantil

Gerard Coll-Planas (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La forma más habitual de abordar las desigualdades en el aula es... no hacerlo. En la mayoría de países europeos, la cuestión de las desigualdades no está incorporada de forma sistemática en la formación del profesorado. Esto hace que a menudo haya poca conciencia sobre los efectos de la desigualdad en aspectos como los contenidos impartidos, las metodologías docentes, los vínculos dentro de aula o las relaciones con las familias.

No tener en cuenta los efectos de la desigualdad no nos permite darnos cuenta de los estereotipos y sesgos que reproducimos el profesorado (en la selección de cuentos que leemos o en los ejemplos que ponemos en clase), de los elementos estructurales que están condicionando aspectos del día a día (como la inclusión o exclusión en las dinámicas entre el alumnado, la confianza o desconfianza entre docentes y familias...) o de las oportunidades de aprendizaje que estamos desaprovechando porque no tenemos en cuenta los conocimientos específicos del alumnado con bagajes menos normativos (por ejemplo, la riqueza lingüística y cultural que pueden aportar a clase, sus capacidades diversas o los conocimientos matemáticos aplicados que puede tener una criatura que tiene que ayudar al comercio familiar los fines de semana).

**Cuando sí se abordan las desigualdades, se suele hacer desde una mirada monofocal, que implica atender un solo eje.** Cuando hablamos de ejes de desigualdad nos referimos a las divisiones a partir de las cuales se distribuyen de forma desigual los recursos socialmente valorados. Así, las personas, en función de nuestra ubicación en estos ejes (como la clase social, las capacidades, el género, el origen, el color de la piel o la sexualidad), tendremos más o menos acceso a determinados recursos (dinero, prestigio, contactos, información, etc.).

La mirada monofocal, pues, se centra en estudiar e intervenir en los efectos de un solo eje de

desigualdad (Coll-Planas y Solà-Morales 2019).

En el ámbito de la literatura esto se traduce en analizar una obra literaria o la trayectoria de un autor o autora teniendo en cuenta sólo un eje. En relación con el ámbito educativo, se aplica en el análisis de la realidad educativa (en un aula, en el patio o a niveles más macro) o en promover intervenciones (talleres, materiales pedagógicos...) que giran en torno a un solo eje de desigualdad.

Esta perspectiva tiene aspectos positivos: permite focalizar la atención en el efecto de un eje de desigualdad teniendo en cuenta cómo afecta en diferentes áreas. En el caso del género, esto se conoce como transversalización y ayuda a contemplar los sesgos y estereotipos de género en aspectos como las relaciones sociales en el aula, las expectativas de rol en la clase de Educación física o la distribución del espacio en el patio.

Pero la mirada monofocal también tiene inconvenientes. En primer lugar, contribuye a llevar a cabo intervenciones parciales ya que, al concentrarse sólo en un eje, se olvida de los demás. Así, nos podemos encontrar que en una misma aula un día se haga un taller sobre



sexismo y una semana después se imparta otro sobre racismo, tratando estas realidades como si fueran separables, como si las personas una semana sólo fueran niñas o niños, y la siguiente sólo fueran racializadas o blancas (Coll-Planas, García-Romeral y García-Castillo 2026). Si bien los ejes de desigualdad son distinguibles y hay que entender su idiosincrasia, también es importante entender sus interacciones, ya que las personas nunca somos sólo mujeres u hombres, autóctonas o migrantes... sino que somos todo eso a la vez.

Un segundo inconveniente que presenta la perspectiva monofocal es que suele dejar de lado las experiencias y problemáticas de determinados grupos sociales. Por ejemplo, en una sesión de trabajo, el responsable de igualdad de género de un centro educativo nos mostraba su desconocimiento sobre la realidad de las niñas que llevaban hijab. Para él, esta realidad no formaba parte de la cuestión de género y, por tanto, las experiencias de estas niñas no eran consideradas dentro de las problemáticas de género sino que se atribuían a la cuestión del origen y la diversidad religiosa, aspecto que nadie trabajaba específicamente en el centro. Por lo tanto, en la práctica la categoría de niñas y niños que utilizaba este profesor excluía al alumnado migrante y/o con creencias no hegemónicas. Problemas similares los encontramos en los materiales de prevención de violencia de género, que se suelen centrar en las experiencias de alumnado blanco, autóctono y cisheterosexual (Coll-Planas y San Martín 2022).

En tercer lugar, Ange-Marie Hancock (2007) apunta que la lógica monofocal fomenta la competencia entre ejes de desigualdad, lo que ella llama “olimpiadas de la opresión”. Así, las personas o colectivos responsables de diferentes ejes de desigualdad compiten entre ellos con el fin de conseguir más recursos (económicos y no económicos, como visibilidad o reconocimiento) para poder ofrecer más talleres, más formaciones, publicar más materiales formativos... Se trata además de una competencia desigual, ya que hay ejes de opresión que tienen más recursos que otros en función de aspectos como el contexto social, la agenda mediática, la influencia del activismo o el color político de las administraciones públicas que lo lideran.

## LA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Alrededor de la década de 1990 en Estados Unidos se articula el concepto de interseccionalidad a partir de las aportaciones de activistas y académicas afroamericanas que plantean una doble crítica: al feminismo, por considerar que representaba sólo a las mujeres blancas de clase media; y al movimiento antirracista, para reproducir una mirada androcéntrica. Desde este planteamiento, Kimberlee Creenshaw (1989: 139-140) criticaba “la tendencia a tratar la raza y el género como categorías mutuamente excluyentes de experiencia y análisis” y argumentaba que “la experiencia interseccional es mayor que la suma del racismo y el sexismo”. Por lo tanto, desde esta perspectiva no se trata de sumar ejes, sino de entender cuáles son las realidades que se generan cuando se entrecruzan diferentes ejes.

En esta línea, Patricia Hill Collins (2002) sostiene que **las diversas formas de opresión están interconectadas en una matriz donde las personas ocupamos cambiantes posiciones de poder. Esto destaca la interacción e interdependencia entre los ejes de desigualdad, permitiendo entender que las personas podemos ser simultáneamente opresoras y oprimidas**. Este enfoque nos invita a comprender la complejidad de las opresiones y a trabajar para dismantlar las estructuras de poder interconectadas.

La interseccionalidad, pues, nos plantea una mirada más compleja hacia las desigualdades, una mirada que tiene en cuenta las intersecciones entre los diferentes ejes de desigualdad y que pone énfasis en la necesidad de entenderlas en su contexto. Por lo tanto, lejos de proponer grandes respuestas o generalizaciones, nos invita a entender cuál es el cruce de ejes relevante en cada contexto de intervención específico.

Desde esta perspectiva, se nos interpela a plantearnos cómo nos impacta (también en la tarea docente) nuestra posición estructural en relación a todos los ejes de desigualdad. Y este elemento es clave: recordar que todas las personas estamos ubicadas en relación a *todos* los ejes, aunque a veces tengamos el privilegio de no ser conscientes de ello. Y es que es un privilegio blanco

el hecho de no ser consciente de que tenemos raza (entendida como construcción sociocultural de rasgos físicos), es un privilegio cisgénero el hecho de no contemplar que todas las personas tenemos identidad de género (no sólo las personas trans), y así podríamos continuar con el resto de ejes de desigualdad.

Al mismo tiempo, **la interseccionalidad es una mirada crítica que nos lleva a cuestionarnos cómo participamos de las desigualdades:** a través de nuestros prejuicios y proyecciones, pero también como personas que trabajamos en instituciones que estructuralmente tienen una función reproductora de las desigualdades. Al margen de nuestra voluntad individual, pues, estamos dentro de instituciones educativas que forman parte de un engranaje que replica desigualdades, entre otras, de clase social, origen y capacidad, haciendo que el paso del alumnado por las aulas esté muy influenciado (que no determinado) por las condiciones de partida. En esta línea, tal y como planteamos en el próximo apartado, una de las primeras estrategias que podemos llevar a cabo para aplicar la mirada interseccional en el trabajo docente es reconocer cómo nos afecta nuestra posicionalidad.

## RECONOCER EL SESGO DEL PROFESORADO

Siguiendo la estela de otros discursos transformadores como el antirracismo o el feminismo, la perspectiva interseccional nos invita a preguntarnos cómo afecta en nuestra vida la posición que tenemos respecto a los ejes de desigualdad, pregunta que podemos trasladar a nuestro rol como docentes.

Cuando hacemos formación con profesorado, solemos abordar esta cuestión a partir de plantearles tres preguntas:

- ¿Qué elementos de tu posición estructural (en relación a los ejes de desigualdad) te han generado desventajas?
- ¿Qué elementos de tu posición estructural te han generado ventajas o privilegios?
- ¿Cómo afecta tu posición estructural a tu tarea docente?

Estas preguntas las proyectamos una a una, dejando tiempo de reflexión individual y con música de fondo que ayude a la introspección. A continuación, proponemos que se converse sobre lo que ha emergido con la persona de al lado y, finalmente, quien quiere comparte con el grupo experiencias y reflexiones. En esta actividad es fundamental tratar de crear un espacio valiente (véase el capítulo 13), en el que no se trata de señalar al otro, de avergonzarlo ni hacerlo sentir culpable por el hecho de reconocer reproducir estereotipos o sesgos, sino que el objetivo es ver cómo responsabilizarse para favorecer un cambio.

Se trata de un ejercicio que nos ha resultado muy útil para identificar sesgos y estereotipos, para darnos cuenta de qué proyectamos en el otro a partir de nuestra propia experiencia, para ser conscientes de las proximidades y distancias que sentimos con el alumnado y sus familias.

**Escucharnos y reconocer que participamos consciente o inconscientemente de la reproducción de desigualdades es incómodo y doloroso** (por este motivo, cuando realizamos la actividad enfatizamos que cada persona decida qué quiere compartir y qué no). Pero es precisamente porque nos remueve, que es un ejercicio transformador:

*Si alguna vez has sentido el aguijón de un comentario o una acción teñidos de un sesgo inconsciente, o si alguna vez te has dado cuenta con horror de que algo que has dicho sin mala intención se ha recibido como racista o sexista o clasista, sabes lo importante que es este trabajo. A menudo son los prejuicios ocultos y no intencionados los que realmente dañan las personas marginadas (Ahmed 2018: 104).*

Siguiendo con esta lógica, Sara K. Ahmed (2018) propone que su material para trabajar las desigualdades con el alumnado se aplique primero a nivel de claustro:

*Si queremos enseñar a los alumnos a ser pensadores compasivos y complejos, primero debemos pasar por este trabajo nosotros mismos. De lo contrario, puede que no estemos preparados para los resultados: la lucha o la huida, las lágrimas, el erizamiento de la piel, el deseo de romperlo todo... (Ahmed 2018: 32).*

El trabajo en relación a las desigualdades, pues,

no debería convertirse en una estrategia para tirar pelotas fuera y señalar lo que hace mal el alumnado, sino que debería partir de ponernos en juego como docentes y reflexionar sobre nuestra propia intervención en la reproducción de las desigualdades.

## LA PARADOJA DE LA LITERATURA INFANTIL

Un eje que es fundamental que visibilicemos y reflexionemos en el ámbito educativo es la edad; un eje que hay que entender teniendo en cuenta sus especificidades. Como nos alerta Hanna Ardent (1961), hay quien interpreta este eje entendiendo a las criaturas como una minoría oprimida que debe ser liberada del poder adulto. En contraste, coincidimos con la filósofa en que esta aproximación no tiene en cuenta que sería injusto tratar a personas menores como adultas y que, además, a las adultas nos corresponde asumir la responsabilidad de educar a las menores y darles herramientas para entender y ubicarse en el mundo al que les hemos traído. Así, la clave sería reflexionar sobre cómo ejercemos el poder adulto desde la responsabilidad de hacernos cargo de personas menores sin hacer un mal uso de este poder.

La diferencia de edad está detrás de la desigualdad de poder entre profesorado y alumnado. Si a esto añadimos la cuestión de la literatura infantil, el eje de edad tiene aún más resonancias. Como nos recuerda Daniel Nahum (2023: 44), *infans* en latín significa “sin capacidad de habla”, mientras que la palabra *autor* está emparentada con *autoridad*. En la literatura infantil se contraponen, pues, menores sin capacidad de habla con autores adultos que tienen la voz autorizada. **Aquí nos aparece una paradoja inherente a la literatura infantil: se trata de una literatura dirigida a menores pero escrita, editada, publicada, comprada y a menudo también leída y recomendada por personas adultas** (aspecto también abordado en el capítulo 2); adultas que seleccionan los conocimientos y valores que quieren transmitir a las criaturas:

*Cada sociedad se ha formado un concepto (un*

*conglomerado de conceptos, más exactamente) de lo que considera ‘infancia’ y, por ende, de su educación. Es en base a este imaginario que las sociedades han ido construyendo (produciendo, adaptando y resignificando) textos que concuerden con la sociedad que se quiere construir (Nahum 2023: 30).*

Esta relación asimétrica está vinculada a la escritura, la ilustración, la producción, la venta, la recomendación y la lectura pero también, como hemos visto, en la discusión sobre la interpretación: ¿quién tiene la autoridad para establecer cuál es el significado ‘verdadero’ de un texto? Un aspecto muy reflexionado por autores como Humberto Eco, Roland Barthes o Michel Foucault entre muchos otros. Es en este punto donde la idea de conversación vuelve a emerger como una forma clave para trabajar la literatura en el aula (véase el capítulo 12), ya que la conversación rompe con la idea de una sola forma de verdad sobre el texto, desplaza la posición jerárquica, permite debatir el significado y reconocer diferentes posiciones al respecto.

## RECONOCER SABERES SUBALTERNOS

Siguiendo las aportaciones de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, Daniel Nahum (2023) plantea que la escuela no transmite la cultura de la sociedad sino que reproduce la cultura de la clase social hegemónica. Y eso lo hace también a través de los libros que tiene en su biblioteca, que recomienda y que promueve. Aparte de la cuestión de la clase social, esta reflexión también es relevante para otros ejes de desigualdad como el de origen, que puede ir asociado a diversidad cultural y religiosa.

En esta línea, Daniel Goldin (en Petit 2024: 165) plantea que las bibliotecas deben ser “un lugar de reconocimiento de saberes, no solo un espacio para la salvaguarda de conocimiento o su puesta a disposición del público”. Esta reflexión puede extrapolarse a la escuela: desde una mirada interseccional, **la escuela no puede limitarse a ser un espacio de almacenamiento y diseminación del saber hegemónico sino que también debe ser un espacio de reconocimiento de saberes diversos y subalternos.**

Fatima Sissani, francesa de origen argelino, critica cómo la sociedad francesa ha ignorado la cultura de las personas migrantes de primera generación. Este hecho ha generado un “imaginario mutilado” para las personas que, como ella, forman parte de la segunda generación: “emergíamos de un vacío, de una procedencia sin genealogía; esta privación era el precio que pagábamos a cambio de que nos acogieran” (en Petit 2024: 61). A lo largo de su trabajo antropológico, Michèle Petit (2024: 73) ha observado que muchas familias exiliadas o migrantes “olvidan las historias que les han transmitido, o les parecen parte de un pasado que ya no tiene razón de ser”; que los menores se avergüenzan del legado cultural y se sienten “desintonizados” tanto de su pasado familiar como de su presente, un presente condicionado por una difícil articulación entre diferentes marcos culturales.

Pero esta realidad no se refiere sólo a historias particulares, a familias concretas, sino que tiene que ver con aspectos estructurales, en palabras de Petit (2024: 75): “no hemos dejado atrás el gran desprecio hacia las culturas de los demás, en particular hacia las de los antiguos colonizados y los exiliados. No hemos dejado atrás nuestra gran arrogancia”.

La reproducción de los saberes hegemónicos y la falta de reconocimiento de los saberes subalternos también genera en algunas familias un malestar y conflicto hacia una institución escolar que no sólo no valora los conocimientos que dan sentido a su experiencia, sino que impone a sus hijos unos valores culturales que consideran ajenos. Si revertimos esta tendencia, sin embargo, podemos ver el potencial de la escuela y de la literatura infantil para reconocer marcos culturales y trayectorias:

*cuando un niño se apropia de fragmentos de la cultura de sus padres y esa cultura es reconocida, tiene menos miedo de traicionarlos. Puede apropiarse más fácilmente de otra cultura y sentirse satisfecho siendo plural. Por el contrario, el desprecio por las culturas de*

*origen puede dar lugar a una reversión del estigma y a la reivindicación de una identidad monolítica (Petit 2024: 75).*

De entender las escuelas y las bibliotecas como espacios de reconocimiento de saberes, se deriva la necesidad de revisar el canon literario en general, el itinerario lector del centro (en caso de tenerlo), el fondo bibliográfico disponible o las actividades de mediación literaria que se llevan a cabo. En esta línea, Sara K. Ahmed (2018: 104) propone revisar nuestra biblioteca escolar, de aula o incluso la personal preguntándonos: “¿Las voces de quién son escuchadas? ¿Quién está contando las historias de la historia? ¿Hay voces en la biblioteca, a través de autores y personajes, que reflejen voces del aula?”. Este aspecto se concreta en varias actividades del Banco de Recursos, como los instrumentos para hacer diagnósticos de la biblioteca o las actividades “Érase una vez”.

## ESTRATEGIAS PARA EL ENCUENTRO

Nos encontramos en un entorno crecientemente polarizado, donde la escucha y la conversación calmada son cada vez más difíciles. Los aspectos relacionados con la igualdad han pasado de ser periféricos dentro del debate social a ocupar el epicentro de muchas polémicas. Esta lógica se traslada a las aulas, donde la polarización se hace evidente y dificulta especialmente las actuaciones en materia de igualdad. En este contexto, las intervenciones monofocales no sólo pueden resultar insuficientes, sino que, a veces, contribuyen a ampliar las distancias entre grupos sociales, avivando dinámicas de competencia y confrontación.

Es precisamente en este marco que el abordaje interseccional de la literatura, fundamentado en la idea de conversación, se presenta como una herramienta potente. **Porque conversar no es sólo hablar; es reconocer al otro, abrirse a una diversidad de voces que nos cuestionan y nos enriquecen, aprender a mirar el mundo desde otros ojos, y encontrarnos en historias que antes nos parecían ajenas.** En definitiva, la literatura a través de una mirada interseccional puede convertirse en un lugar de encuentro en un mundo cada vez más fragmentado.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll-Planas, Gerard; García-Romeral, Gloria & Garcia-Castillo, Marina (2026). "We don't know how to do it without hurting people": Identifying tensions in the intersection of LGBTIQ policies and cultural diversity in education. *En imprenta*.
- Ahmed, Sara K. (2018). *Being the Change: Lessons and Strategies to Teach Social Comprehension*. Portsmouth: Heinemann.
- Arendt, Hannah (2003). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Coll-Planas, Gerard & San Martín, Conchi (2022). "People as normal as possible". Analysis of the construction of subjects in materials for the prevention of gender violence among teenagers in Spain". *Children & Society*, 37, 1992–2010.
- Coll-Planas, Gerard & Solà-Morales, Roser (2019). *Guía para incorporar la interseccionalidad a las políticas públicas*. Terrassa: Ayuntamiento de Terrassa.
- Creenshaw, Kimberlee (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 139-67.
- Hancock, Ange-Marie (2007). When multiplication doesn't equal quick addition: Examining intersectionality as a research paradigm. *Perspectives on politics*, 5(1), 63-79.
- Collins, Patricia Hill (2002). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Londres: Routledge.
- Nahum, Daniel (2023). *Hacia una sociología de la literatura infantil. Hermenéutica social: la representación ideológica*. Montevideo: Ediciones León.
- Petit, Michèle (2024). *Los libros y la belleza. Somos animales poéticos*. Pontevedra: Kalandraka.

## 8

## El pensamiento crítico a través del prisma de la interseccionalidad: entender la diversidad

Bruno Ćurko (Uruga “Mala Filozofija”)

La integración del pensamiento crítico y la interseccionalidad proporciona un poderoso marco analítico para comprender y abordar los problemas sociales contemporáneos. Mientras que el pensamiento crítico alienta a las personas a evaluar las situaciones lógicamente y justificar su razonamiento, la interseccionalidad destaca las identidades complejas y superpuestas que dan forma a las experiencias e interacciones dentro de la sociedad. Al aplicar el pensamiento crítico desde una mirada interseccional, vamos más allá de las explicaciones simplistas de la desigualdad, fomentando una apreciación más profunda de la diversidad, la inclusión y la equidad. Este enfoque tiene un valor particular en los entornos educativos, donde el análisis de la literatura, la historia y las estructuras sociales a través de un prisma interseccional puede ayudar al alumnado a desarrollar una comprensión más matizada del poder, los privilegios y la opresión. En lugar de examinar los problemas de forma aislada, se alienta a considerar cómo diversas formas de discriminación, como el racismo, el sexismo, el clasismo y el capacitismo, interactúan para dar forma a las experiencias vividas. Este enfoque permite la formulación de soluciones más inclusivas y equitativas a los problemas sociales, reconociendo la diversidad de las experiencias humanas.

### DEFINIR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN UN CONTEXTO SOCIAL

Según académicos como Mathew Lipman (1989) y Paul Elder (2002), el pensamiento crítico se define como la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información de manera sistemática y racional. En un contexto educativo, el pensamiento crítico a menudo se asocia con el razonamiento lógico, la resolución de problemas y el cuestionamiento de suposiciones.

Sin embargo, el pensamiento crítico no es solo una habilidad cognitiva, sino que también implica responsabilidad ética y social (Nussbaum 2010). Martha Nussbaum (2010) enfatiza el papel del diálogo socrático en el desarrollo del pensamiento crítico, argumentando que la educación debe cultivar ciudadanos comprometidos y empáticos que desafíen las narrativas dominantes. Del mismo modo, Noam Chomsky (2013) critica los sistemas educativos tradicionales por centrarse en la memorización en lugar de fomentar la investigación independiente, y arguye que la educación genuina debería alentar al alumnado a interrogar las estructuras de poder y cuestionar los sesgos ideológicos. Desde estas perspectivas, Ćurko (2017) destaca la conexión indispensable entre el pensamiento crítico y la autonomía intelectual, y sostiene que, sin el pensamiento crítico, los individuos se vuelven más susceptibles a la manipulación y el condicionamiento ideológico. Defiende que los sistemas educativos que priorizan la absorción pasiva del conocimiento sobre la investigación activa contribuyen a disminuir la capacidad de pensamiento independiente, refuerzan las estructuras jerárquicas y limitan el compromiso democrático. Además, el pensamiento crítico debe entenderse como un proceso continuo y autocorrectivo y no como una habilidad estática. Como subrayó Peirce (1877), el proceso de investigación se origina a partir de la duda y la insatisfacción con las creencias prevalecientes, lo que lleva a las personas a buscar conclusiones fundamentadas. Este concepto se halla estrechamente alineado con el marco general del enfoque de la comunidad de investigación de Filosofía para la infancia, donde el diálogo y el reto intelectual impulsan una comprensión más profunda y la emancipación intelectual.

Se ha demostrado que la integración del

cuestionamiento socrático, la investigación basada en la comunidad y una perspectiva interseccional mejoran la efectividad del pensamiento crítico como herramienta tanto para el rigor epistemológico como para la transformación social.

## LA INTERSECCIONALIDAD: UN MARCO PARA ENTENDER LA DIVERSIDAD

El término “interseccionalidad” fue acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989) para referirse a la naturaleza interconectada de las posiciones sociales y cómo contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio (véase el capítulo 7). Si bien las primeras discusiones sobre la interseccionalidad se centraron principalmente en la interacción entre género y raza, las aplicaciones contemporáneas se extienden a otras dimensiones de la posición estructural, que incluyen la clase, la discapacidad y la sexualidad. La interseccionalidad desafía la noción de experiencias universales

y se centra en cómo los múltiples marcadores de identidad interactúan para dar forma a las realidades vividas de los individuos (Crenshaw 1991). Se ha demostrado que la aplicación de un prisma interseccional al pensamiento crítico facilita la identificación de sesgos implícitos y desigualdades estructurales que habitan en la educación, los medios y el discurso político (Crenshaw 1991; Collins y Bilge 2016; Sensoy y DiAngelo 2017). La interseccionalidad alienta a las personas a examinar críticamente cómo las narrativas dominantes dan forma a las percepciones públicas y refuerzan la discriminación sistémica. Como observa Crenshaw (1991: 124), “el hecho de no abordar la intersección del racismo y el sexismo deja a las mujeres negras en un espacio paradójico, donde ni los movimientos feministas ni los antirracistas abordan completamente sus necesidades”.

Este enfoque también revela cómo las políticas que parecen neutrales en la superficie aún pueden perpetuar la desigualdad:

*los prejuicios y la discriminación por motivos de raza, clase, discapacidad e idioma han dado lugar a mandatos locales, estatales y federales que requieren que los datos se desglosen en función de estas categorías. Sin embargo, los informes rara vez tienen en cuenta el impacto en el alumnado sujeto a una mayor marginación cuando se les asigna más de una de estas variables de identidad (Artiles et al. 2022: 56).*

## UNIR LOS DOS ENFOQUES: POR QUÉ LA INTERSECCIONALIDAD NECESITA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Aunque una perspectiva interseccional proporciona un marco fundamental para comprender la desigualdad, es imperativo reconocer que su efectividad depende de la presencia del pensamiento crítico. **En ausencia de razonamiento lógico y análisis basado en la evidencia, el discurso sobre la interseccionalidad corre el riesgo de volverse demasiado subjetivo o dogmático.** Si bien la interseccionalidad proviene inherentemente de un marco político e ideológico, su fuerza analítica radica en su capacidad para descubrir desigualdades estructurales a través de la



investigación crítica. El pensamiento crítico es fundamental para garantizar que los análisis interseccionales sigan siendo rigurosos, estén bien respaldados y estén abiertos a revisión, evitando así las trampas del esencialismo o el reduccionismo (Artiles et al., 2022: 97).

Por el contrario, el pensamiento crítico se beneficia de la interseccionalidad al extender su alcance más allá del razonamiento abstracto para incluir la justicia social y las experiencias vividas. Un enfoque puramente racionalista del pensamiento crítico, sin consideraciones interseccionales, puede pasar por alto los factores sistémicos que dan forma a las oportunidades y limitaciones individuales:

*Cuando se trata de desigualdad social, la vida de las personas y la organización del poder en una sociedad determinada se entienden mejor como moldeadas no por un solo eje de división social, sino por muchos ejes que inciden a la vez y se influyen entre sí (Collins y Bilge 2016: 2).*

Esta perspectiva es particularmente relevante en la educación, donde la falta de conciencia interseccional puede reforzar las disparidades existentes:

*Las políticas educativas a menudo no tienen en cuenta los efectos compuestos de la raza, el género, la clase y la discapacidad, lo que lleva a una mayor marginación en lugar de inclusión (Artiles et al. 2022: 56).*

**La integración del pensamiento crítico con la interseccionalidad es un enfoque pedagógico que permite a educadores y responsables políticos desarrollar marcos más inclusivos que aborden las desigualdades estructurales en lugar de perpetuarlas.** La relación entre el pensamiento crítico y la interseccionalidad no es de competencia, sino de refuerzo mutuo. El pensamiento crítico proporciona las herramientas para el análisis lógico, mientras que la interseccionalidad garantiza que el análisis se mantenga en sintonía con las complejidades del mundo real. La ausencia de esta integración, según lo articulado por Artiles et al. (2022: 108), engendra un exceso de discurso abstracto y desconectado o una rigidez ideológica que lo hace impermeable al escrutinio (Artiles et al. 2022: 108).

## APLICACIONES A LA EDUCACIÓN: REPENSANDO EL CURRÍCULUM Y LA PEDAGOGÍA

Se ha demostrado que la integración del pensamiento crítico y la interseccionalidad tiene implicaciones transformadoras para la educación. En entornos educativos, estos principios se pueden implementar de varias maneras, que incluyen:

### Literatura y lectura crítica

La aplicación del pensamiento crítico a través de una lente interseccional en el análisis de una obra literaria debe preguntarse cómo las experiencias de los personajes están moldeadas por factores como la raza, el género, la clase y otras identidades. La adopción de este enfoque permite al alumnado ir más allá de las interpretaciones superficiales, lo que los lleva a examinar qué voces son centrales o marginales y cómo las estructuras sociales dominantes influyen en la narrativa y sus temas.

Para ilustrar este punto, un análisis convencional de la serie *Harry Potter* de J.K. Rowling podría centrarse en temas de heroísmo, amistad y el bien contra el mal. Sin embargo, un análisis interseccional examinaría cómo el género, la clase y el privilegio social interactúan dentro de la historia. Por ejemplo, un análisis interseccional podría explorar cómo el estatus de descendiente de muggles de Hermione Granger la somete a discriminación (reflejando los prejuicios raciales y de clase del mundo real), cómo los elfos domésticos representan la cuestión de la servidumbre y la explotación laboral, o cómo los personajes de origen menos privilegiado, como Rubeus Hagrid, son tratados con inferioridad dentro de la comunidad mágica.

Un análisis tradicional de *Pippi Calzaslargas* de Astrid Lindgren (2012) podría centrarse en el humor, la aventura y la independencia infantil. Sin embargo, un análisis interseccional examinaría cómo Pippi, como niña rica y sin padres, con una fuerza física excepcional, desafía los roles de género tradicionales y las expectativas de clase. Podría explorar cómo su desafío a la autoridad y las normas sociales la posicionan como una extraña, planteando preguntas sobre el privilegio

y la marginación. Además, podría cuestionar los estereotipos coloniales presentes en el libro, particularmente en su representación de culturas no europeas, provocando discusiones sobre cómo la literatura infantil refleja los prejuicios sociales.

Este enfoque alienta al alumnado a evaluar críticamente los sesgos implícitos en la literatura y a considerar cómo las historias reflejan o desafían las normas sociales. Al interrogar a las voces dominantes y silenciadas de la literatura y explorar la influencia de la identidad en las experiencias de los personajes, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de la diversidad y las estructuras de poder en la narración de historias.

### Historia y estudios sociales

En el análisis histórico, la interseccionalidad ayuda a deconstruir narrativas históricas simplistas que a menudo ignoran las perspectivas marginadas. Las narrativas históricas tradicionales tienden a centrarse en los grupos dominantes, a menudo dejando de lado las voces de las mujeres, las personas LGBTQ+, con discapacidad y las minorías étnicas, negando su papel fundamental en la configuración de la historia. Al integrar el pensamiento crítico con la interseccionalidad, las criaturas aprenden a cuestionar las narrativas dominantes, reconocer los sesgos en las fuentes históricas y construir argumentos bien razonados. Por ejemplo, los libros de texto de historia tradicionales pueden enfatizar el movimiento de derechos civiles principalmente a través del prisma de líderes masculinos como Martin Luther King Jr. y Malcolm X, mientras pasan por alto las contribuciones de figuras como Ella Baker, Bayard Rustin y Fannie Lou Hamer, que desempeñaron un papel crucial en el activismo de base. Una perspectiva interseccional ampliaría esta narrativa para incluir las contribuciones de las mujeres, los activistas LGBTQ+ y las personas con discapacidad, explorando cómo las diferentes formas de opresión se cruzan dentro de estas luchas.

Una simplificación similar de las narraciones históricas se puede ver en la literatura infantil, particularmente en los cuentos de hadas, que a



menudo cuentan con personajes unidimensionales y estructuras de poder lineales. Pensemos en la clásica historia de Cenicienta. Una lectura tradicional de Cenicienta se centra en temas de amabilidad, perseverancia y recompensa por la bondad. La historia a menudo se interpreta como una historia universal de superación de la adversidad. Sin embargo, una lectura interseccional de Cenicienta exploraría cómo el género, la clase y el privilegio dan forma a la experiencia de la protagonista. El estatus de Cenicienta como niña huérfana de clase trabajadora la hace vulnerable a la explotación, mientras que los personajes de la madrastra y las hermanastras refuerzan las jerarquías de clase y género. Además, el papel del Príncipe como salvador final destaca la expectativa de género de que la movilidad social de una mujer depende del matrimonio en lugar de la agencia personal.

**Este análisis anima al alumnado a examinar críticamente cómo las narrativas clásicas reflejan y perpetúan las estructuras sociales, ayudándoles a comprender las raíces históricas de las dinámicas de poder.** Al explorar las perspectivas que se incluyen o excluyen, el alumnado desarrolla una comprensión más compleja y crítica tanto de la historia como de la narrativa.

### Alfabetización mediática y ciudadanía digital

En una era de desinformación, sesgo de los medios y manipulación digital, el pensamiento crítico es esencial para evaluar las fuentes de noticias, la retórica política y el contenido en línea. La interseccionalidad añade otra capa a la alfabetización mediática, ayuda a descubrir sesgos ocultos en las representaciones de los medios y provoca preguntas críticas tales como:

- ¿Qué historias se cuentan y cuáles se omiten?
- ¿Cómo refuerzan o desafían los estereotipos las imágenes de los medios?
- ¿Qué dinámicas de poder configuran la producción y difusión de información?

Por ejemplo, en los programas de televisión infantiles, las películas de animación y los dibujos animados han reforzado históricamente los

estereotipos raciales y de género. Considere las primeras películas de princesas de Disney, donde los protagonistas a menudo eran pasivos y dependían de rescatadores masculinos, o la representación limitada de diversos orígenes étnicos. Un enfoque tradicional de alfabetización mediática podría centrarse en la precisión de la información y la narración visual, mientras que un enfoque interseccional exploraría cómo la raza, el género y la clase influyen en qué personajes tienen agencia y qué voces dominan la narrativa. Un ejemplo concreto es *Tiana y el sapo* (2009) de Disney. Un análisis tradicional puede celebrarla como la primera película de Disney con una princesa negra. Un análisis interseccional podría cuestionar por qué Tiana pasa la mayor parte de la película como sapo en lugar de ser representada como una mujer negra humana, o cómo la lucha de clases es central en su historia, reforzando ciertas narrativas sobre el trabajo y el éxito.

Al integrar el pensamiento crítico y la interseccionalidad en el análisis de la literatura y los medios de comunicación infantiles, el alumnado desarrolla habilidades de alfabetización mediática más sólidas que les permite navegar por discursos sociopolíticos complejos con mayor discernimiento. Si bien la interseccionalidad proporciona un marco para comprender las formas superpuestas de opresión, el pensamiento crítico funciona como una herramienta metodológica independiente que permite al alumnado evaluar afirmaciones, identificar sesgos y cuestionar suposiciones dentro de estas narrativas. Sin pensamiento crítico, las discusiones sobre la interseccionalidad corren el riesgo de convertirse en afirmaciones acríticas de posiciones ideológicas en lugar de análisis rigurosos de las desigualdades sistémicas.

### DESAFÍOS Y CONTROVERSIAS: ABORDAR LA RESISTENCIA AL PENSAMIENTO CRÍTICO INTERSECCIONAL

A pesar de sus méritos intelectuales y éticos, la integración del pensamiento crítico y la interseccionalidad en la educación no está exenta de controversia. Los críticos argumentan que la

interseccionalidad promueve una cosmovisión politizada que divide en lugar de unir. Por ejemplo, el comentarista conservador Ben Shapiro describió la interseccionalidad como “una forma de política de identidad en la que el valor de tu opinión depende de a cuántos grupos de víctimas perteneces. En la parte inferior del tótem está la persona que a todos les gusta odiar: el hombre blanco heterosexual” (en Coaston 2019). Además, varios estudiosos marxistas postulan que la interseccionalidad acentúa la identidad sobre la lucha de clases, con el potencial de desviar la atención de cuestiones económicas más generales. Argumentan que este enfoque puede conducir a movimientos fragmentados, lo que dificulta los esfuerzos unificados para el cambio sistémico. Al mismo tiempo, algunos defensores de la interseccionalidad, como Jennifer Nash (2019) y Patricia Hill Collins (2019), también han criticado ciertos usos del marco, particularmente su institucionalización y el riesgo de reducirlo a un paradigma fijo basado en la identidad en lugar de una herramienta analítica dinámica. Estas críticas subrayan la preocupación de que, si bien la interseccionalidad tiene como objetivo abordar las complejas desigualdades sociales, puede fomentar inadvertidamente la división al enfatizar las diferencias por encima de los puntos en común.

Sin embargo, algunas académicas feministas argumentan que la noción de pensamiento crítico como una herramienta neutral es en sí misma problemática, ya que no tiene en cuenta suficientemente la posicionalidad de quienes participan en la crítica (por ejemplo, Ahmed 2018; Nash 2019).

Existe un debate dentro del pensamiento crítico

sobre si el pensamiento crítico debe abordar explícitamente cuestiones de justicia social o permanecer neutral en cuanto a los valores. Ha habido un retroceso de las instituciones tradicionales: algunas políticas y planes de estudio educativos se resisten a las perspectivas interseccionales, y favorecen el conocimiento hegemónico. Al abordar estas preocupaciones, las personas al frente de la educación deben reconocer que toda la producción de conocimiento se encuentra dentro de contextos ideológicos y políticos. En lugar de posicionar el pensamiento crítico interseccional en oposición a la ideología, se puede enmarcar como un enfoque que interroga críticamente las estructuras de poder existentes mientras mantiene el rigor intelectual (Ahmed 2018; Nash 2019).

La sinergia entre el pensamiento crítico y la interseccionalidad proporciona un marco integral para analizar las complejidades de la sociedad. La integración de estos enfoques en los currículos educativos es fundamental para fomentar ciudadanos que no solo estén informados y sean empáticos, sino que también tengan la capacidad de pensar analíticamente. Esto, a su vez, les permite participar de manera efectiva en los desafíos sociales más urgentes. **La educación no debe limitarse a la simple transmisión de información; más bien, debe capacitar al alumnado para deconstruir las estructuras de poder, desafiar los sesgos y defender la equidad.** Cuando se usa de manera efectiva, el pensamiento crítico a través de una mirada interseccional garantiza que las soluciones a los problemas sociales sean inclusivas, éticas y reflejen la diversidad de las experiencias humanas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, Sara (2018). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Artiles, Alfredo J.; Nieto, Sonia; Cavendish, Wendy; Samson, Jennifer F. (eds.) (2022). *Intersectionality in Education: Toward More Equitable Policy, Research, and Practice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam (2013). *Power Systems: Conversations on Global Democratic Uprisings and the New Challenges to U.S. Empire*. New York: Metropolitan Books.
- Coaston, Jane (2019). "The Intersectionality Wars". Vox. Disponible en: <https://www.vox.com/the-highlight/2019/5/20/18542843/intersectionality-conservatism-law-race-gender-discrimination> [last access: 09/02/2025].
- Collins, Patricia Hill; Bilge (2019). *Interseccionalidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Crenshaw, Kimberlé (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex". *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139–167.
- Crenshaw, Kimberlé (1991). "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Ćurko, Bruno (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo,
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1991). *Cuentos de los hermanos Grimm*. Madrid: Ediciones Gaviota.
- Lipman, Matthew (1989). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Lindgren, Astrid (2012). *Pippi Calzaslargas. Todas las historias*. Barcelona: Blackie Books.
- Nash, Jennifer C. (2019). *Black Feminism Reimagined: After Intersectionality*. Durham: Duke University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2010) *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Paul, Richard; Elder, Linda (2002). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River: Pearson.
- Rowling, J.K., (1997–2007). *Harry Potter* (serie). Barcelona: Salamandra.
- Sensoy, Özlem; DiAngelo, Robin (2017). *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Spitzer, Manfred (2013). *Demencia Digital*. Barcelona: Ediciones B.

# 9 Cuerpos interseccionales. Cómo dibujar “cuerpos normales” con todos sus colores, su grasa, sus discapacidades y sus arrugas

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia y Sara Marini (SCOSSE)

Figuras blancas, esbeltas, sin discapacidades y bien vestidas, con fondos que se asemejan a barrios residenciales acomodados, hogares seguros, escuelas bien mantenidas y exuberante césped verde: estas son las imágenes dominantes que la mayoría de los álbumes ilustrados continúan reforzando.

Si nos centramos en los cuerpos, podemos analizar cómo se presentan a través de la literatura, especialmente en los álbumes ilustrados, que consideramos herramientas importantes y poderosas en la transmisión de modelos y valores y en la construcción de imaginarios, particularmente cuando la literatura está dirigida a personas en la etapa de la infancia y la juventud. En la vida real, hay cuerpos que sucumben, que se rinden, cuerpos que no tienen voz, cuerpos que toman el control de sus propias vidas y avanzan hacia la seguridad, y cuerpos privilegiados que rara vez luchan contra las dificultades o el fracaso. Hay muchos tipos de cuerpos, que representan diversas etnias y necesidades, pero, a pesar de esto, todavía es difícil encontrar representaciones de cuerpos discapacitados, racializados, ancianos o en condiciones de pobreza. Todo lo que se desvía de la mirada canónica occidental se presenta a menudo como exótico, excepcional o incluso los rasgos, físicos o de carácter, son tan exagerados que parecen caricaturas (Fierli 2024a; Fierli y Marini 2021, 2024; Chabrol Gagne 2011). Incluso hoy en día, en las narrativas mainstream, que no son más que un ejercicio de poder por parte de grupos dominantes, todos esos cuerpos que existen en espacios cotidianos sin tener voz se vuelven invisibles. Son cuerpos que quedan fuera de los marcos regulatorios porque son discapacitados, son trans\*, tienen un color de piel diferente del “rosa” o son demasiado viejos para llamar la atención.

En los libros ilustrados sobre cuerpos, a menudo tendemos a olvidar que estos cuerpos que están representados en estas historias piensan, sienten y construyen relaciones (afectuosas, románticas, sexuales, violentas, tóxicas). También a menudo se pasa por alto que estas relaciones contribuyen a crear patrones y modelos que la sociedad en parte nutre, en parte aprueba y en parte vuelve a proponer, y que son la base de todas aquellas normas que definen, juzgan, recompensan y sancionan lo “bueno” y lo “malo”.

**Hablar de cuerpos significa hablar de emociones, relaciones, afecto, sexualidad, empoderamiento, violencia, control y poder.**



Y para abordar estas cuestiones se hace imprescindible dotar al alumnado infantil de herramientas para entender nuestro mundo, descifrar lo que sucede a su alrededor y ayudarlo a crecer con una perspectiva crítica y consciente del contexto en el que viven, así como con curiosidad por lo que aún no conocen (Van der Linden 2006; Coats 2018).

Pero también es fundamental hablar de estos temas, si queremos dar a las criaturas —con todas las diferencias que traen— la oportunidad de la autodeterminación, de sentirse verdaderas habitantes de un contexto, legitimadas para existir y vivir la vida plenamente. En primer lugar, porque el cuerpo es lo primero que presentamos a una mirada externa; luego, porque sentirnos bien dentro de nuestro propio cuerpo (aceptándolo tal como es, sin tratar de conformarlo a un modelo ideal e inalcanzable), saber escuchar sus señales, deseos y dudas, se convierte en la mejor manera de construir relaciones sanas e igualitarias que generen bienestar y placer, haciéndonos sentir a gusto en el mundo en el que vivimos.



Conocer todas las partes de nuestro cuerpo y poder nombrarlas también significa nombrar nuestras reacciones y las emociones que experimentamos. Significa poder procesar y expresar nuestros límites, diciendo “no” cuando sea necesario. Entender que nuestro cuerpo está en constante crecimiento y transformación nos permite navegar por estos cambios conscientemente, no solo durante la pubertad, sino también antes y después.

Ser conscientes de que nuestra sexualidad no se trata solo de actos físicos, sino sobre todo de deseo, placer y consentimiento, nos empodera para decidir cómo queremos experimentarla. Dentro de las relaciones sexuales o románticas, esta conciencia nos proporciona las herramientas para participar libremente y sin presión, sin ver la reproducción (¡o las formas de evitarla!) como el único propósito. En cambio, nos anima a prestar atención a nuestros propios deseos y necesidades, así como a los de nuestro entorno (Vivancos Sánchez 2023; Fierli 2024b).

**Conocer nuestro cuerpo no solo desde una perspectiva fisiológica también nos permite comprender, expresar y narrar nuestra identidad. Nos permite cuestionar la cisheteronormatividad dominante y desafiar la lectura y categorización binaria, no solo de género, sino de toda la realidad que nos rodea** (Miller 2022).

Ser conscientes de quiénes somos y en quién queremos convertirnos —sin sucumbir a presiones sociales ni a reglas rígidas y definitivas— nos enseña a dejar espacio para la duda, el cuestionamiento y la ruptura de jaulas regulatorias que esperan que nos alineemos plenamente con las expectativas impuestas por la familia, la escuela y la sociedad en general.

**Tener una relación pacífica con nuestro cuerpo también nos ayuda a escuchar los cuerpos de las otras personas, asegurándonos de no cruzar fronteras que puedan dañarlos. Apoya el rechazo y la deconstrucción de una cultura de violencia al tiempo que fomenta una cultura de consentimiento y respeto por los cuerpos y las personas que nos rodean** (Richard 2019). También nos enseña a imaginarnos en el

futuro, quiénes queremos ser, cómo y dónde, sin necesidad de adaptarnos a un solo modelo o forma de pensar.

En contraste, a menudo nos encontramos leyendo y navegando por libros donde los personajes adultos, que casi siempre ocupan roles de cuidadores, son blancos, sin discapacidad, de clase media y casi exclusivamente heterosexuales. En estos libros, las criaturas son predominantemente blancas, mientras que los personajes racializados (que generalmente se representan como afrodescendientes) aparecen principalmente en historias sobre inclusión y antirracismo. Estos personajes también suelen tener cuerpos sin discapacidades y son descendientes de padres heterosexuales.

Nos encontramos con cuentos y libros ilustrados donde la sexualidad solo se menciona para reforzar la idea de que la reproducción es el único destino deseable, respetable y natural para todos, especialmente para las mujeres (Fierli 2024b). Estas narrativas continúan retratando la sexualidad masculina como dinámica, activa y llena de expectativas, mientras que la sexualidad femenina, cuando se nombra, se representa como pasiva, en espera y vinculada principalmente a la menstruación y el dolor (Rinaldi 2016).

Al mismo tiempo, en muchos cuentos y libros ilustrados, se espera que los cuerpos sean altamente performativos, tanto de manera productiva como reproductiva, en cada acción. Deben estar en forma, sin discapacidades, ser bellos, jóvenes, seductores y exitosos tanto desde el punto de vista social como económico. Existe una estricta división de roles —productivos y reproductivos— claramente definidos por el género: los cuerpos masculinos y femeninos se presentan como segregados cuando se habla de cuerpos en crecimiento, grupos, emociones, pero unificados cuando se refuerza un modelo familiar cisheteronormativo.

Las imágenes y las historias tienen el poder de transmitir y perpetuar estereotipos y prejuicios (Turín 2003), dan forma a las opiniones, estandarizan los gustos hacia expresiones culturales y sociales específicas y dictan lo que se considera aceptable. Si bien los estereotipos

sociales pueden ayudar a poner orden en el caos de la vida cotidiana al permitirnos nombrar y categorizar las cosas, también pueden reforzar y afianzar una cultura hegemónica y patriarcal y esto deja poco espacio para cuestionar perspectivas, deseos y necesidades alternativas que caen fuera de las categorías predefinidas.

Son muchos los libros que podemos tomar como ejemplos de esta situación: libros muy buenos, de calidad que, sin embargo, no contribuyen a la deconstrucción de los estereotipos porque no activan ningún tipo de alerta frente a las representaciones que plantean.

Si adoptamos un enfoque interseccional, que considera múltiples factores (como la etnia, la edad, los antecedentes culturales y socioeconómicos, la capacidad corporal y la forma del cuerpo) para pintar una imagen más precisa de la complejidad de nuestros cuerpos y cómo habitamos el espacio, se vuelve aún más difícil encontrar narrativas que reflejen y respondan verdaderamente a esta complejidad. Aplicar una perspectiva interseccional al análisis de representaciones y narrativas nunca significa adoptar un enfoque “acumulativo”, no se trata de hacer una lista de cuántas formas de discriminación acumula una persona en comparación con otra. En cambio, destaca cómo un mismo cuerpo puede estar en una posición de vulnerabilidad en un contexto y en una posición de poder y privilegio en otro (hooks 2020; Demozzi y Ghigi 2024).

Una persona en silla de ruedas, por ejemplo, puede estar en un estado de total vulnerabilidad si el espacio es inaccesible, pero, al mismo tiempo, puede tener una posición privilegiada si es blanca, de clase media y cruza una frontera. Por eso, cuando se habla de cuerpos, es esencial abordar también cuestiones de control, poder y privilegio (Chabrol Gagne 2011; Bernardi 2014).

**Y luego están las pequeñas revoluciones. Hay libros que hablan de cuerpos simplemente porque hay cuerpos (de todo tipo, de todos los colores y con cualquier nivel de éxito social o económico). Estas historias los incluyen tal como son, sin necesidad de resaltar su origen étnico, (dis)capacidad o antecedentes**

**socioeconómicos y culturales (véase capítulo 15). No hay necesidad de centrarse exclusivamente en sus vulnerabilidades o luchas; dentro de estas historias, tienen voz, ocupan el espacio que necesitan y cuentan sus propias historias.**

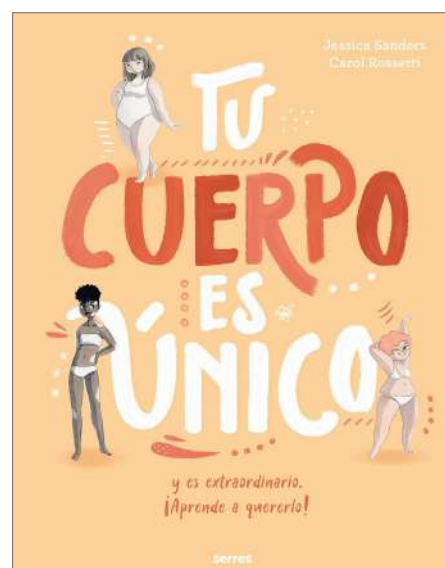
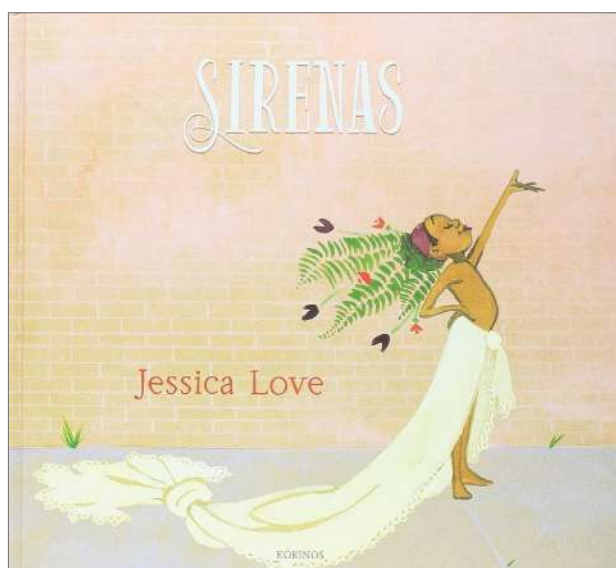
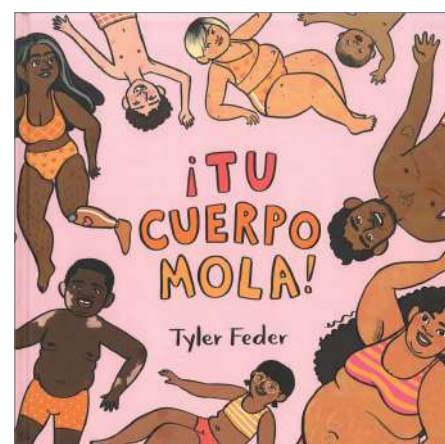
Hay pocos libros de este tipo que no tengan un enfoque educativo sobre el cuerpo, el género, la discapacidad, la clase o el acoso escolar. Pero los que existen son poderosos. Estos son los libros donde se cuenta una historia, y los personajes protagonistas son todos diferentes, cada uno con sus propias fortalezas y debilidades. Algunas de estas historias son difíciles, otras son divertidas, románticas o de aventuras.

Se trata de libros como *Julia, la niña que tenía sombra de chico* de Anne Bozellec y Christian Bruel, escrito e ilustrado en Francia en 1975 y posteriormente reeditado con gran éxito en toda Europa. Cuenta la historia de una persona, su cuerpo y su identidad, que lucha por ser reconocida en primer lugar por sus propios padres y que debe perderse para reencontrarse.

Es la historia de las criaturas de *Les petits peintres nus* (*Los pequeños pintores desnudos*) de Seung-Yeoun Moon y Suzy Lee, que desatan su imaginación en un remolino de colores, pintando sobre sus propios cuerpos y los de su madre en una aventura tierna y lúdica.

Es el viaje de Julián en *Sirenas*, de Jessica Love, en el que una abuela y su nieto van juntos, felices y en armonía, al Desfile de sirenas de Coney Island. Son las historias de las diversas personas en *¡Tu cuerpo mola!* de Tyler Feder o *Tu cuerpo es único y es extraordinario: ¡aprende a quererlo!* de Jessica Sanders y Carol Rossetti.

Son libros que exploran los cuerpos desde muchas perspectivas diferentes, contando una amplia gama de historias, porque es la única manera de ampliar nuestros horizontes y crear imaginaciones libres, abiertas y conscientes.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardi, Milena (2014). "Letteratura per l'infanzia tra Utopia e Controllo. Poetica, autenticità, temi difficili VS sistemi di addomesticamento". *Impossibilia Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 122-137.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". En: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. Nueva York: Routledge, pp. 119-127.
- Demozzi Silvia; Ghigi, Rossella (2024). *Insegnare genere e sessualità. Dal pregiudizio sessista alla prevenzione della violenza*. Milano: Mondadori Università.
- Fierli, Elena (2024a). "Disturbing flashes of my own mortality. Vecchi corpi negli albi illustrati". *Roots&Routes*, XIV(44) (online).
- Fierli, Elena (2024b). "Serà mare: ja està decidit! Repronormativitat i heteronormativitat en els llibres il·lustrats dels 0 al 16 anys". En: Rovira i Mirò, Joan (ed.). *Recapte Filològic. Estudis de llengua, literatura i societat*. Tarragona: Publicacions URV, pp. 97-107.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2021). "Cis-eteronormatività. La impariamo da piccolə anche attraverso le immagini degli albi illustrati". *Diversity*, IV (10), 24-25.
- Fierli, Elena; Marini, Sara (2024). "Tra il gioco del calcio e le code di sirena. Le soggettività trans\* nei libri illustrati 0-11 anni". En: Giancola; Lagomarsino; Siino (eds.). *Education as commons. Selected paper from AIS Education international mid-term conference 2023*. Milano: Associazione "Per Scuola Democratica", pp. 169-181.
- hooks, bell (2021) *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing Libros.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Rinarldi, Cirus (2016). *Sesso, sé e società*. Firenze: Mondadori Università.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Vivancos Sánchez, Carme (2023). "Amor, neoliberalisme i patriarcat: de l'ahir al demà". *Catarsi Magazin*, 8, 46-53.

## Álbumes ilustrados

- Bruehl, Christian; y Bozellec, Anne (2011) *Julia, la niña que tenía sombra de chico*. Madrid: Ediciones El Jinete Azul.
- Feder Tyler (2022). *¡Tu cuerpo mola!* Barcelona: Bellaterra edicions.
- Love, Jessica (2018). *Sirenas*. Madrid: Kókinos.
- Moon, Seung-Yeoun; y Lee, Suzy (2008). *Les petits peintres nus*. Paris: Editions Sarbacane
- Sanders, Jessica; Rossetti Carol (2020). *Tu cuerpo es único y es extraordinario: aprende a quererlo*. Barcelona: Molino.

## 10

# El enfoque interseccional en los álbumes ilustrados

Elena Fierli, Giulia Franchi, Giovanna Lancia y Sara Marini (SCOSSE)

Un álbum ilustrado es un dispositivo cultural poderoso y directo que contribuye a la construcción de imaginarios a través de sus imágenes, la forma en que cuenta la historia, el lenguaje que utiliza, el diálogo que crea entre ilustraciones y palabras, y la maravilla y las preguntas que evoca (Van der Linden 2006; Nikolajeva y Scott 2001; Nodelman 2018).

**Al leer, hojear o narrar un libro ilustrado, se aprende a mirar más allá de las imágenes reales, a leer entre líneas y a narrar el presente mientras se abordan el pasado y el futuro. Así, se desarrollan códigos simbólicos, fantasías, conocimientos, creencias y diferentes formas de interpretar la realidad.**

La fuerza detonante de un álbum ilustrado radica en la cantidad de preguntas que provoca, las reflexiones críticas que fomenta y la adquisición de nuevos argumentos para sostener los propios pensamientos. Tiene el poder de transmitir modelos y valores, pero también prejuicios y estereotipos.

Por un lado, desde la autoría y la ilustración se proponen determinadas visiones del mundo. A través de su perspectiva y narración, centran sus propios puntos de vista, modelos y referencias. Por otro lado, dado que la narración nunca es neutral, el trabajo de las personas que escriben e ilustran puede (incluso inconscientemente) mediar (transmitir o deconstruir) sesgos, estereotipos, modelos conservadores y limitantes, normas y comportamientos que la sociedad espera que sigamos, pensamientos que quiere imponernos (lo que está bien y lo que está mal, lo que debería gustarnos y lo que no, lo que significa ser hombre o mujer, lo que significa tener éxito o no).

**Por lo tanto, el mismo poder de generar preguntas y pensamiento crítico también puede (a menudo) reforzar y legitimar estereotipos, prejuicios y, en consecuencia, la discriminación** (Turin 2003; Coats 2018). Algunas personas

incluso hablan sobre el riesgo de colonizar las mentes infantiles (Nodelman 2008; Hamelin 2012). Los álbumes ilustrados (y la literatura infantil y juvenil en general) mantienen esta “ambigüedad” o dualidad semántica porque son creados por adultos que se dirigen a criaturas, un público al que se dirige un mensaje y una narrativa específicos, considerados “adecuados para ellos”, pero donde los criterios de “idoneidad” son definidos por las mismas personas adultas (ver capítulo 2). Esta ambigüedad o complejidad no disminuye el poder de los álbumes ilustrados ni su capacidad transformadora para dar forma a los imaginarios. Sin embargo, es fundamental desarrollar una mirada crítica para favorecer la creación de imaginaciones libres, no normativas, no moralizantes y no conformistas.

Lo que distingue los álbumes ilustrados de otras formas de literatura es, sin duda, la presencia de imágenes. Esto no es solo con respecto a la interacción entre imágenes y palabras, que puede cambiar el significado de diferentes maneras o incluso eliminar por completo la necesidad de palabras (como es el caso de los “libros mudos”) sin debilitar la narrativa; se trata principalmente del nuevo significado que adquieren las imágenes, creando una capa narrativa compleja que ofrece continuamente posibilidades originales de lectura e interpretación (Fierli et al. 2015 y 2020). Sin embargo, los álbumes ilustrados a menudo se infravaloran debido a un sesgo que los considera menos “importantes” (Andruetto 2014) porque se consideran “más fáciles”, lo que refleja una visión literaria que se centra únicamente en la educación de la primera infancia en lugar de fomentar prácticas de lectura que brinden placer, comodidad y bienestar (véase el capítulo 5).

En la selección de álbumes ilustrados que desafían los estereotipos, es crucial buscar la calidad en las imágenes, la escritura, el diseño editorial y gráfico (papel, trabajos finales, portada) y establecer criterios de selección reflexivos. Estos

criterios no deben ser rígidos (ya que la naturaleza misma de los libros ilustrados resiste la rigidez), sino bien contruidos, abiertos a cuestionamientos y lo suficientemente amplios como para abordar diversas necesidades.

Estas necesidades incluyen la “necesidad” de bellas ilustraciones (reconociendo la complejidad y las contradicciones de este término) que deberían ser inconformistas y no imponer una sola perspectiva o reforzar estereotipos o “cánones conformistas”; la “necesidad” de una narrativa rica, donde tanto el idioma original como las traducciones estén bien elaboradas y no se simplifiquen demasiado solo porque la audiencia sea joven. Además, el objetivo debería ser ir más allá del discurso hegemónico y jerárquico, especialmente ir más allá de la mirada masculina que domina gran parte de la producción cultural (Berger, 1972; Chabrol Gagne, 2011). Es vital rechazar las narrativas hegemónicas y jerárquicas, deconstruir los estereotipos de género, raciales, de clase y capacitistas para superar una visión que aplanla la diversidad, fomentando la conformidad respecto a perspectivas, comportamientos y pensamientos. Debemos cuestionar la categorización binaria, capitalista y colonialista de la realidad.

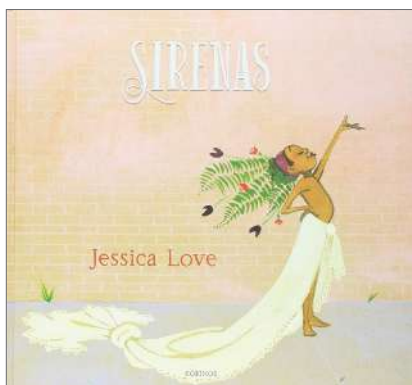
Son todos estos elementos los que nos proporcionan las herramientas para analizar (así como leer y seleccionar) álbumes

ilustrados desde una perspectiva interseccional, que reúne múltiples factores (que, por supuesto, no siempre tendrán el mismo peso), considera las restricciones discursivas producidas no solo por el sexismo sino también por otros sistemas de discriminación, contribuye al proceso de descolonización de la imaginación que en los últimos años ha caracterizado el debate académico en Italia y Europa (Romeo y Fabbri 2025).

El análisis de los álbumes ilustrados desde una perspectiva interseccional nos permite así adoptar un punto de vista más amplio, notar detalles previamente pasados por alto y curar bibliografías más diversas y extensas, siempre con el objetivo de deconstruir estereotipos (Handler Spitz 2000). Eso es en la teoría. En la práctica, nos damos cuenta de que los libros que cumplen incluso algunos de estos criterios son pocos: no siempre se alinean con la definición de “libro ilustrado de calidad” y a menudo están diseñados para “resolver” un problema. En contraste con un canon que favorece a los individuos blancos, no discapacitados y de clase media en las relaciones heterosexuales, este enfoque, en lugar de “normalizar” la presencia de (por ejemplo) cuerpos de todos los tipos y colores de piel, tiende a trivializar el problema y exotizar la diversidad en contraste con la narrativa dominante, que representa principalmente a los individuos blancos, sin discapacidades y de clase media, preferiblemente en las relaciones heterosexuales.

A pesar de todas estas cuestiones críticas, **en los últimos años hemos podido ver un cambio significativo en la edición infantil y juvenil, y podemos encontrar un número creciente de libros que sitúan en el centro cuerpos con diferentes habilidades, de diferentes clases sociales y procedencias socioeconómicas, con diferentes colores de piel y rasgos faciales, y que cuentan historias abiertas y múltiples. Relatos que ponen el racismo, el sexismo, el capacitismo, la homofobia, la lesbofobia, la bifobia, la transfobia, etc., en el centro de la narrativa (y la reflexión) sin convertirse en historias didácticas, pero manteniendo el placer de la lectura y el cuidado de las ilustraciones y el texto** (Miller 2022; Bruel 2023; Naidoo 2012).





## ¿QUÉ ÁLBUMES ILUSTRADOS? TÍTULOS QUE TIENEN UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

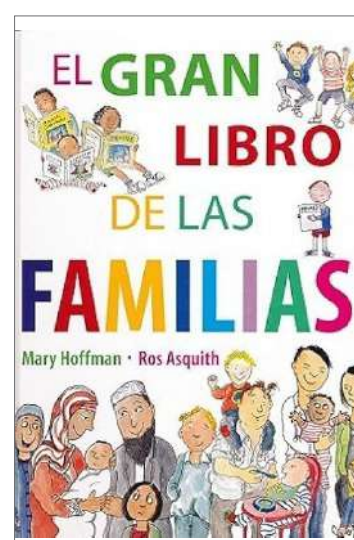
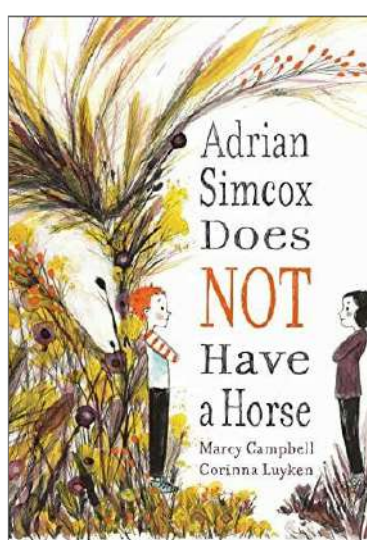
Examinamos algunos libros (traducidos a muchas lenguas europeas) que consideramos emblemáticos de esta visión, que no pone de relieve cuestiones que victimizan a los individuos o, como hemos dicho, exotizan las diferencias humanas. En contraste, estos libros cuentan historias libres e inclusivas, protagonizadas por protagonistas de diferentes etnias, culturas y clases sociales, con diferentes cuerpos, que piensan y se mueven por el mundo con igual dignidad y de diferentes maneras, de acuerdo con sus propias posibilidades, actitudes y sueños.

Comencemos con *Sirenas*, de Jessica Love, ya mencionada en el capítulo anterior, donde el sueño de Julián de ser sirena supera todas las barreras (en primer lugar, la dinámica intergeneracional de la relación con su abuela) y sumerge a los lectores en los colores vibrantes del Desfile de sirenas de Coney Island. La identidad de género y la

racialización están representadas, pero nunca se imponen como cuestiones abiertas. La reacción de la abuela de Julián es el poderoso motor de esta historia: justo cuando esperamos una reacción convencional, Love transforma las acciones y reacciones en sorpresa, da vida a un desconcierto que conforma y otorga fuerza a la historia y al mensaje que hay en el texto.

*Un día de nieve* de Ezra Jack Keats (publicado por primera vez en 1962 y recientemente reeditado) está protagonizado por un niño negro, Peter, el primero en aparecer en un exitoso álbum ilustrado que se ha abierto paso con discreción en el mundo de la literatura ilustrada y donde no aparece representado con faldas de paja o huesos en la cabeza. Tiene una capa roja, todo está cubierto de nieve afuera y, con la misma delicadeza silenciosa de la nieve, Peter explora su mundo urbano. Nunca antes un niño negro, solo, en la nieve, había tenido un poder transformador tan disruptivo.

Otros álbumes ilustrados, como *¡Shhh!* de Fred Paronuzzi, ilustrado por Mariana Ruiz Johnson, *Tu*



*cuerpo: nariz, pies y ombligo* de Sally Nicholls y Gosia Herba, *Adrian's Horse* de Marcy Campbell, o *El gran libro de las familias* de Mary Hoffman y Ros Asquith, representan familias compuestas por individuos de diferentes orígenes étnicos, con diferentes orientaciones sexuales, que viven en diversos contextos socioeconómicos, compartiendo rutinas diarias llenas de convivencia, cooperación, cuidado y trabajo.

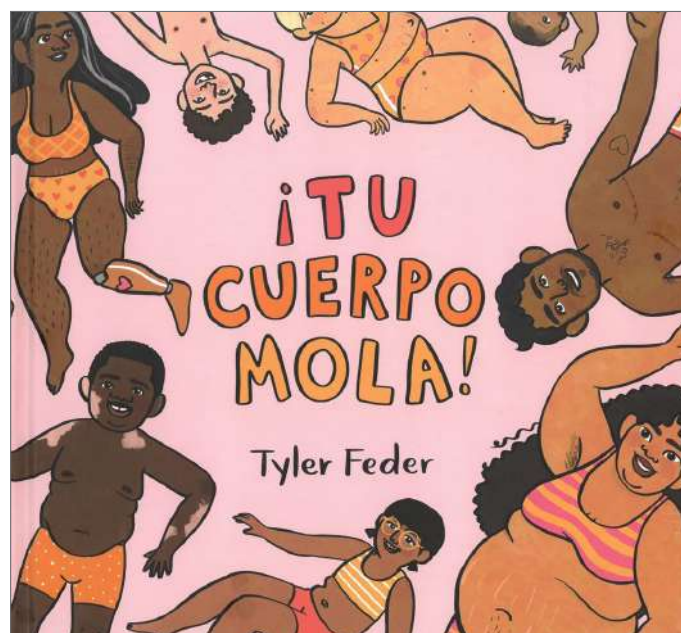
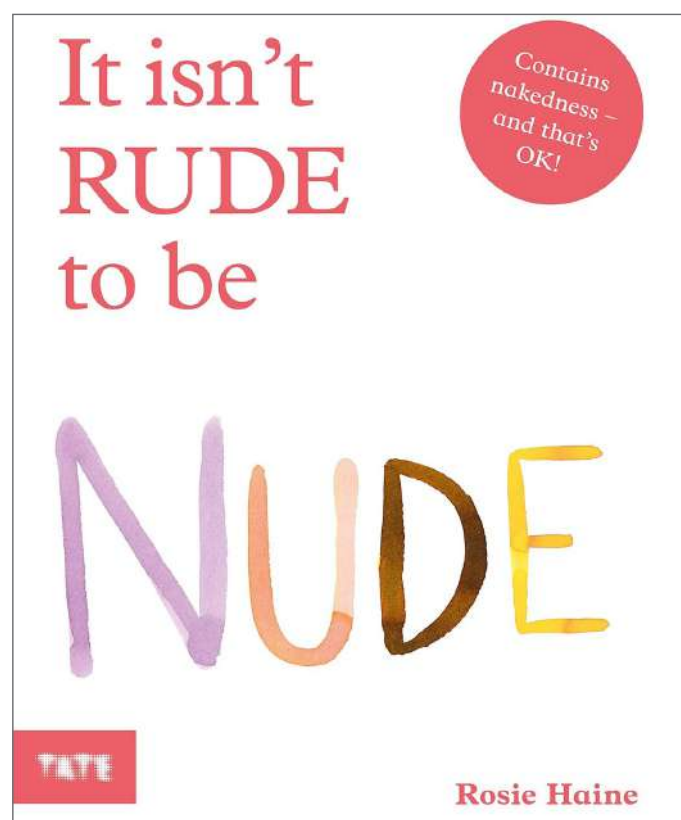
Sin poner demasiado peso en el color de la piel o las elecciones emocionales y románticas de sus protagonistas, ni sentir la necesidad de explicar que la incomodidad de conocer a personas que son diferentes a nosotros mismos debería (¿o podría?) ser cosa del pasado, estos libros simplemente ofrecen una instantánea del mundo real tal como es: un mundo formado por personas que aman, se mueven, trabajan y piensan dentro de diversos cuerpos, cuerpos que son más o menos gordos o delgados, jóvenes o viejos, que provienen de diferentes etnias y culturas, que realizan diversos trabajos que los ubican en diferentes clases sociales y que viven en hogares de todo tipo.

Hablando de cuerpos diversos, en los últimos años (más o menos, podemos decir que 2010 es un año que marca un importante punto de inflexión en las representaciones), hemos visto álbumes ilustrados que han revolucionado la forma en que se representan los cuerpos, la piel, la discapacidad y la edad (véase capítulo 9). Consideremos, por ejemplo, *¡Tu cuerpo mola!* de Tyler Feder o *It Isn't Rude to be Nude* (La desnudez no es obscena) por Rosie Haine. Libros en los que la piel ya no es simplemente marrón o rosada, sino que se presenta en una variedad de tonos, con manchas, lunares, pecas, tersa y tonificada o flácida y arrugada, con estrías o con músculos definidos y fuertes. Estos libros no evitan ilustrar cuerpos con prótesis mecánicas, cuerpos gordos o cuerpos envejecidos, y muestran representaciones más auténticas e inclusivas.

Y entonces, si el objetivo es realmente representar, aunque sea a través de historias de ficción, el mundo que vemos a nuestro alrededor todos los días, ¿por qué sigue siendo tan difícil encontrar libros ilustrados que muestren a personas racializadas, personas no

heterosexuales, identidades no binarias y trans\*, pobres, gordas y personas discapacitadas, ya sea como personajes principales o de otro tipo?

Si el objetivo es que los libros representen lo que vemos a nuestro alrededor cotidianamente, ¿por qué sigue siendo tan difícil encontrar libros que muestren (como protagonistas o no) a personas racializadas, personas no heterosexuales, personas no binarias o trans\*, personas pobres, gordas o con discapacidades?



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, Maria Teresa (2006). "Alcune questioni sul canone". En: Zucchini Gabriela (ed.). *Maria Teresa Andruetto. Per una letteratura senza aggettivi*. Modena: Equilibri, pp. 43-55.
- Berger, John; (2003). *Mirar*. Barcelona: Editorial GG, S.L.
- Bruel, Christian (2022). *L'aventure politique du livre jeunesse*. París: La Fabrique editions.
- Chabrol Gagne, Nelly (2011). *Filles d'album. Les représentations du féminin dans l'album*. Le Puy en Velay: L'Atelier du poisson soluble.
- Coats, Karen (2018). "Gender in picturebooks". En: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. Nueva York: Routledge, pp. 119-127.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2015). *Leggere senza stereotipi. Percorsi educativi 0-6 anni per figurarsi il futuro*. Cagli: Settenove edizioni.
- Fierli, Elena; Franchi, Giulia; Lancia, Giovanna; Marini, Sara (2020). "Domande a parte. Albi illustrati e questionamenti di genere ai tempi del Covid-19". *Socioscapes. International Journal of Societies, Politics and Cultures*, 2(1), 13-26.
- Hamelin (ed.) (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Handler Spitz, Ellen (2000). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.
- Miller, Jennifer (2022). *The transformative potential of LGBTQ+ children's picture books*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Naidoo Campbell, Jamie (2012). *Rainbow family collections: selecting and using children's books with lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer content*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Nodelman, Perry (trad.) (2020). *El adulto escondido: definiendo la literatura infantil y juvenil*. Zaragoza: Pantalia Ediciones.
- Nodelman, Perry (2018). "Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art". *Journal of Literary Education*, 1(6).
- Romeo, Caterina; Fabbri, Giulia (eds.) (2024). *Intersectional Italy*. Nueva York: Routledge.
- Turin, Adela (2003). *Guida alla decifrazione degli stereotipi sessisti negli albi*. Torino: Città di Torino.
- Van der Linden, Sophie (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay: L'atelier du poisson soluble.

## Álbumes ilustrados

- Campbell, Marcy (2018). *Adrian's Horse*. Nueva York: Dial Books.
- Feder Tyler (2022). *¡Tu cuerpo mola!* Barcelona: Bellaterra edicions.
- Haine, Rosie (2021). *It Isn't Rude to be Nude*, Londres: Tate Publishing.
- Hoffman, Mary; Asquith, Ros (2010). *El gran libro de las familias*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Keats, Jack Ezra (2013) *Un día de nieve*. Madrid: Lata de Sal Editorial.
- Love, Jessica (2018). *Sirenas*. Madrid: Kókinos.
- Nicholls, Sally; Herba, Gosia; (2023). *Tu cuerpo: nariz, pies y ombligo*. Barcelona: Coco Books.
- Paronuzzi, Fred; Ruiz Johnson (2023). *¡Shhh!: las onomatopeyas de cada día*. Barcelona: Takatuka.

## 11

# Mirar los libros que nos rodean

María Alonso Gómez (Artijoc)

*El jardín, como el libro, es un espacio de retiro y de evasión, un lugar de creatividad donde nos escapamos de un tiempo exigente para reencontrarnos en la intimidad de los sueños y lo imaginario.*

Aline Hébert-Matray

Esta conversación entre la literatura infantil y la interseccionalidad ha tenido lugar, como no podía ser de otra manera, entre libros. En las diferentes entidades y escuelas del proyecto, los libros nos han ayudado a conversar, y las conversaciones nos han llevado a conocer nuevos libros. El conjunto de obras de las que hablaremos a continuación no es una lista de recomendaciones ni una propuesta que pretenda tener una coherencia temática, ni una organización por ejes de desigualdad, países o franjas de edad, sino una conversación mantenida a muchas voces, en muchas lenguas, desde distintas experiencias, territorios y sensibilidades.

Proponemos, pues, **pasear por un jardín de libros que pueda servir de ejemplo para que, en el momento de pensar las bibliotecas de aula o de elaborar listas de lecturas, se abra la posibilidad de incorporar las voces de las tutoras, maestras de educación especial, de música y expresión corporal, de educación física, logopedas, orientadoras, maestras del aula de acogida, amigas, madres y padres, abuelas y abuelos, vecinas y vecinos, etc.** La diversidad de miradas en el momento de la selección puede aportar claves valiosas para enriquecerla. La idea es que cada pequeña biblioteca pueda ser un jardín de miradas diversas que permita a cada criatura emprender distintos caminos donde encontrar reflejos y espejos, preguntas y lugares desde los que mirar el mundo.

En nuestro caso, las que citamos aquí son obras que hemos elegido por su afinidad con uno o varios de los criterios expuestos en los otros capítulos, por su capacidad ilustradora de alguna de las ideas que queremos animar a explorar en las aulas, por su potencial para generar debate o despertar el



espíritu crítico o quizá sencillamente por ser una lectura valiente. De igual forma que las varitas de Ollivander eligen a los magos de Harry Potter, hay veces que los libros escogen a las personas, y no al contrario. De modo que también encontraréis aquí algunos libros que nos encontraron o nos eligieron, libros que un día se cruzaron en nuestro camino y nos regalaron momentos que creemos que vale la pena compartir, libros que conforman un jardín vivo, compartido y desobediente, como el que describe Pippi Calzaslargas en el prólogo de esta Guía, donde crezcan ideas locas, risas y desafíos, donde quepa lo inesperado y lo crítico, lo tierno y lo que remueve.

Nuestro paseo arranca con *El autobús de Rosa* (Silei 2012), ilustrado por Maurizio Quarello, un álbum que recupera la historia de Rosa Parks y su gesto de desobediencia y dignidad. Nos interpela no solo por su contenido antirracista, sino porque pone de relieve cómo el género, la clase, la edad y la raza se cruzan en una acción de resistencia. Lecturas como esta pueden permitirnos hablar de derechos civiles y abrir conversaciones sobre la valentía, la cotidianidad de las luchas y la importancia de no olvidar para poder transformar.

Continuamos con una propuesta divertida y abierta sobre la construcción del Otro: *Los de arriba y los de abajo*, de Paloma Valdivia. Se trata de un libro que juega con la geometría del espacio para cuestionar las jerarquías que habitan nuestro pensamiento. Con una estructura aparentemente sencilla, nos invita a dar un giro —literal y simbólico— para mirar el mundo desde otros lugares y entender que toda identidad es relativa y es el fruto, además, de una construcción.

A través de la metáfora de quienes viven arriba y quienes viven abajo, la obra abre un espacio ideal para una lectura interseccional: ¿quién ocupa el centro?, ¿quién queda en los márgenes?, ¿quién decide qué es “normal” o “deseable”? La propuesta visual, con el libro simétricamente dividido por la mitad e ilustraciones que pueden leerse boca arriba o boca abajo, nos obliga a girar el cuerpo y el punto de vista. Se trata de una metáfora perfecta para pensar las desigualdades desde el cuerpo, desde el movimiento, desde la necesidad de cambiar de perspectiva para entender realidades que no son la nuestra.

Otra propuesta de lectura que no ofrece respuestas y abre un camino que se construye al leer, mirar y conversar es *Julia, la niña que tenía sombra de chico*, de Christian Bruel y Anne Galland (2011). Con una propuesta estética inconfundible —una narración lírica e ilustraciones que se abren paso entre las palabras y los silencios gráficos— esta obra invita a las criaturas a pensar sobre el género, los mandatos sociales y la libertad de ser.

La sombra de Julia, que aparece desde el primer momento con forma de chico, se convierte en una metáfora compleja y viva que nos permite hablar de lo que sentimos, aunque no pueda verse. ¿Qué pasa cuando nuestras formas de ser, de movernos, de hablar o de jugar no encajan con lo que se espera? ¿Qué ocurre cuando la mirada de los demás se convierte en norma, en juicio, en presión?

En este libro nos invita a explorar los intersticios y se abordan con sutileza otras opresiones a veces menos evidentes que habitan la cotidianidad como el adultocentrismo, los binarismos o la dificultad para sostener la diferencia. La estética misma del libro contribuye a este enfoque con tipografías que cambian e ilustraciones que se salen de la línea.

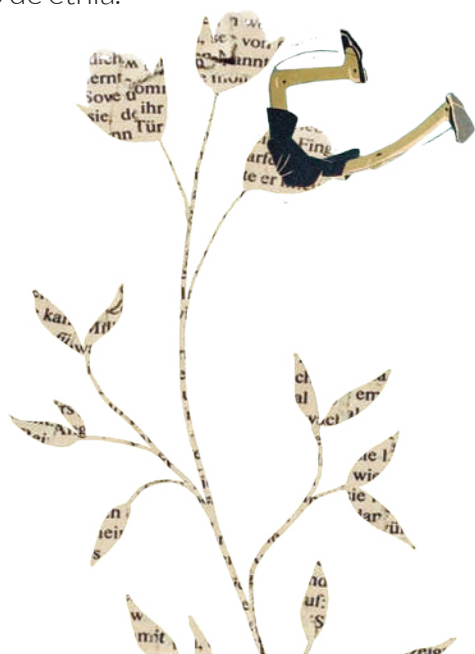
Nuestro paseo se adentra en tierras balcánicas con *Duga* (1914) de Dinko Šimunović y *Tena* de Josip Kozarac (1894), dos novelas escritas hace más de un siglo, y sin embargo, cargadas de resonancias actuales. Ambos textos han sido tradicionalmente considerados lecturas obligatorias en el contexto escolar croata. *Duga* (“el arcoiris”) presenta la historia de una niña romaní, su mundo interior y la dureza del entorno social que la rodea. En la tradición popular croata, cruzar bajo un arcoiris puede convertir a una niña en niño o viceversa. Esta creencia ancestral atraviesa simbólicamente la historia de *Duga*, de Dinko Šimunović, y se convierte en el corazón poético de una narración que despliega muchas capas de sentido. A lo largo del relato, el deseo más profundo de la protagonista es poder cruzar bajo el arcoiris, no solo por la magia del gesto, sino porque ese cruce simboliza la posibilidad de salir del lugar donde está encerrada, de transformarse, de ser una persona con los derechos que le han sido negados. *Tena*, en cambio, se centra en una joven que desafía las expectativas tradicionales de género

y se enfrenta al juicio colectivo y la marginación. No obstante, su recorrido no es una celebración de su transformación, sino más bien una exploración crítica de los costos de la misma cuando se basa en la cosificación, la sumisión o el sacrificio de la propia autonomía.

Ambas historias nos interpelan no solo por lo que cuentan, sino por el lugar y la manera en que lo hacen. En *Duga*, el carácter de la niña se ve a menudo a través de estereotipos étnicos que hoy se sienten problemáticos, ya que no tiene derechos y debe seguir estrictamente las reglas, preocuparse por su apariencia física y sus modales, siempre bajo la lupa de una sociedad que juzga a las mujeres desde una edad temprana. Todo ello puede servir como punto de partida para abrir debates sobre racialización, otredad y exclusión. ¿Cómo se construye la alteridad? ¿Cómo se representa una infancia situada en los márgenes culturales, lingüísticos y económicos?

En *Tena*, el conflicto gira en torno al género, al deseo y la sanción social. El personaje de Tena no encaja en lo que se espera de una “buena mujer”, y su destino trágico puede ser leído como castigo o advertencia. Pero también puede ser leído como una denuncia de los códigos morales patriarcales, de la hipocresía colectiva, del precio que pagan las personas que se atreven a desobedecer.

Estos son solo un par de ejemplos de lecturas que pueden permitirnos poner los textos canónicos en conversación con el presente para ver qué preguntas nos suscitan y qué nos enseñan sobre la construcción histórica de las normas de género, de clase o de etnia.



**Los álbumes ilustrados constituyen una de las grandes fuentes de inspiración de este proyecto porque los consideramos dispositivos de interpretación compleja donde texto e imagen dialogan, se contradicen, se amplifican.** Algunos permiten mirar realidades sociales muchas veces invisibilizadas, y nos ayudan en esa labor que consideramos central de abrir preguntas, grietas y tensiones para construir conversaciones en el aula y abrir espacios poéticos y simbólicos que habitan más allá de las palabras. En *Los invisibles* (Percival 2020), Isabel y su familia pierden su casa cuando llega el día en que no pueden pagar el alquiler, y al llegar al nuevo barrio gris y periférico la pequeña protagonista del cuento comienza a desaparecer. La historia nos cuenta cómo la pobreza y la exclusión pueden llegar a borrar a las personas. *Barro de Medellín* (Gómez Cerdá 2008) vuelve a ser un álbum ilustrado que nos muestra cómo una biblioteca puede transformar las expectativas de dos niños de un barrio marginal. *El Gallinero* (Floriano Novoa 2022) da voz a la infancia silenciada y nos traslada a la Cañada Real, un antiguo camino de trashumancia en Madrid que alberga uno de los mayores asentamientos informales de Europa y que en estas páginas se convierte en escenario de lucha y ternura. *Los cuentos de Lesbos* (Burgas 2023) recoge cuentos inventados por criaturas de un campo de refugiados donde la ficción se convierte en refugio simbólico.

Desde la metáfora, *La isla* (Greder 2015) nos golpea con preguntas incómodas sobre el rechazo y *Pato cojo, gallina ciega* (Hub 2024) nos habla sobre el miedo al Otro y la exclusión. *Refugiados* (Brenman 2023) repasa las grandes migraciones de la historia, desde el antiguo Egipto hasta la actualidad, desde los ojos de la infancia. *Colas de sueños* (Sineiro 2022) es el relato en primera persona de un niño encerrado en un campo de refugiados que vincula la espera con la esperanza, en medio del desarraigo. *Pueblo frente al mar* (Schwartz 2019) contrasta la belleza del paisaje con la dureza del trabajo minero.

**En nuestro paseo aparecen también obras narrativas con enorme valor simbólico**, como es el caso de *Los muchachos de la calle Pal*, de Ferenc Molnár (1906), una obra clásica ambientada en

el Budapest de principios del siglo XX donde se narra el enfrentamiento entre dos grupos de niños por el control de un solar baldío, en medio del cual destaca la valentía y devoción de uno de los niños: Nemeček. El terreno en disputa, aparentemente sin valor, simboliza el territorio, la identidad y la pertenencia, y remite a los espacios donde las infancias construyen su imaginario colectivo y su sentido de comunidad. Viajamos más de un siglo para llegar a *La casa de Mango Street* (Cisneros 2020), una historia que nos sitúa en un barrio latino de Chicago, donde la escritura se convierte en una herramienta de resistencia. Y a continuación nos encontramos con Castle Cranshaw, el protagonista de *Ghost* (Reynolds, 2016), que relata la carrera que se corre en la vida, más allá de la pista, entre el racismo y la superación, y desnuda las violencias cotidianas que atraviesan muchas infancias.

**El recorrido nos muestra también historias que no nos hablan del mundo de fuera, sino que nos muestran el propio.** La identidad de género, la diversidad familiar y corporal aparecen en muchas de nuestras lecturas. *Sirenas* (Love 2018) celebra la autoexpresión y la complicidad intergeneracional y *Olivia y las princesas* (Falconer 2013) cuestiona los modelos femeninos normativos con humor.

Nuestro recorrido incluye también el volumen *Storie con la CAA 3* (Magni et al. 2014), que consta de tres cuentos ilustrados con pictogramas pensados para niñas y niños con necesidades comunicativas complejas. La obra ofrece la oportunidad de aprender sobre la comunicación aumentativa alternativa y abrirse a otras vías de acceso a los textos y a su valor literario. La diversidad funcional se nos muestra de forma especialmente cuidada en títulos como *María y yo* (Gallardo y Gallardo 2008), donde la vida cotidiana del autor con su hija autista se convierte en una narración honesta y cálida.

También encontramos propuestas que visibilizan múltiples formas de estar en el mundo. *Todos somos diferentes* (Turner 2022), *Alguien como tú* (Docherty 2024) y *El gran libro de las familias* (Hoffman 2012) ofrecen panorámicas de infancias diversas en capacidades, estructuras familiares, religiones, orientaciones y cuerpos. *All About Diversity* (Brooks 2022) nos ofrece una visión caleidoscópica de

la diferencia. En cuanto al acompañamiento de adolescentes, *Pubertad positiva para chicas. Hacia la adolescencia* (Pietruszczak 2021) ofrece un enfoque feminista y afectivo de los cambios corporales.

*La gran fábrica de las palabras* (De Lestrade 2016) habla del derecho a hablar, a nombrar el mundo. *Gracias. Historia de un vecindario* (Bonilla 2021) celebra la vida comunitaria y la ética de los cuidados. Por último, *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes* (Favilli y Cavallo) recoge vidas de mujeres rebeldes que rompen moldes.

Nuestro paseo podría continuar explorando títulos de álbumes como *Soc d'un poble* (Figueras Tortras 2020) o cómics como *Manu y Moha* (Aakeson 2023), que retratan la convivencia intercultural y la importancia de reconocer las diferencias culturales en nuestras comunidades. *Perro azul* (Nadja 2019) aborda la amistad y la aceptación de lo diferente y *Niño, niña* (Estrada 2010) cuestiona los roles de género tradicionales, fomentando la libertad de expresión y la identidad de género. *Historia revisada de las mujeres* (Radziwill 2023) visibiliza las contribuciones históricas de las mujeres y *El día que llegó la guerra* (Davies 2018) narra la experiencia de una niña refugiada y habla de la empatía y la solidaridad entre criaturas en contraste con la dureza y la desprotección que generan las situaciones bélicas. Y podríamos seguir citando libros y más libros porque, por fortuna, la gran biblioteca de la humanidad ofrece infinitud de rutas y paseos donde perderse y encontrarse, pero lo dejaremos aquí.

Antes de despedirnos, eso sí, nos gustaría aclarar que, como veréis, algunos de los libros citados aquí no están traducidos a vuestra lengua. En nuestra conversación se hablaban seis lenguas distintas y nos ha parecido importante incluir estas las obras, aunque en cada contexto solo podáis encontrar algunas de ellas. Pero lo importante no son los títulos en sí, sino que **este ejercicio pueda servir de inspiración para construir y revisar vuestras propias selecciones y bibliotecas de aula según las necesidades de cada grupo de criaturas y jóvenes de vuestras organizaciones y escuelas, algo que no podrá hacer nadie mejor que vosotras, que estáis ahí con ellas cada día.**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aakeson, Kim Fupz i Bregnhøi, Rasmus (2023). *Manu y Moha*. Barcelona: Takatuka.
- Bonilla, Rocío (2021). *Gracias. Historia de un vecindario*. Valencia: Algar.
- Brenman, Ilan; Karsten, Guilherme (2023). *Refugiados*. Valencia: Algar.
- Brooks, Felicity (2021). *All About Diversity*. Londres: Usborne.
- Bruel, Christian & Bozellec, Anne (2011) *Julia, la niña que tenía sombra de chico*. Madrid: Ediciones El Jinete Azul.
- Burgas, Àngel (2022). *Los cuentos de Lesbos*. Barcelona: Bambú.
- Cisneros, Sandra (2004). *La casa de Mango Street*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- De Lestrade, Agnes; Docampo, Valeria (2016) *La gran fábrica de las palabras*. Barcelona: Editorial Tramuntana.
- Docherty, Helen (2024). *Alguien como tú*. Madrid: Pijama Books.
- Estrela, Joana (2022). *Niño, niña*. Barcelona: Takatuka.
- Falconer, Ian Woodward. (2024). *Olivia y las princesas*. Santiago de Chile: Fondo de cultura económica.
- Favilli, Elena & Cavallo, Francesca (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Figueras Tortras, Laia; Puyuelo Capellas, Núria; Alins, Sonia; Barco, Juanjo (2020). *Sóc d'un poble: una cançó contada de Roba Estesa*. Barcelona: Editorial Nanit.
- Floriano, María José; Delicado, Federico (2022). *El Gallinero*. Barcelona: Kalandraka.
- Gallardo, Miguel; Gallardo, María. (2020). *María y yo*. Bizkaia: Astiberri Ediciones.
- Gómez Cerdá, Alfredo (2008). *Barro de Medellín*. Madrid: Edelvives.
- Greder, Armin (2015). *La isla*. Madrid: Lóguez.
- Hoffman, Mary & Asquith, Ros (2010). *El gran libro de las familias*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Hub, Ulrich; Mühle, Jörg (2024). *Pato cojo, gallina ciega*. Barcelona: Takatuka.
- Kozarac, Josip (2012). *Tena*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Love, Jessica (2018). *Sirenas*. Madrid: Kókinos.
- Magni, Elisabetta; Ungari, Luca; Denti, Roberto; Conti, Enrico (2014). *Storie con la CAA 3*. Trento: Erickson.
- Nadja (2002). *Perro azul*. Barcelona: Editorial Corimbo.
- Pietruszczak, Barbara (2023). *Pubertad positiva para chicas: hacia la adolescencia*. Barcelona: El Pirata.
- Percival, Tom (2021). *Los invisibles*. Valencia: Andana Editorial.
- Radziwiłł Katarzyna; Czaplewska, Joanna (2023) *Historia revisada de las mujeres*. Barcelona: Ekaré.
- Reynolds, Jason (2016). *Ghost*. Barcelona: Editorial La Galera, SAU.
- Schwartz, Joanne; Smith, Sydney (2019). *Pueblo frente al mar*. Madrid: Ediciones Ekaré.
- Silei, Fabrizio; Quarello, Maurizio A.C.; (2012) *El autobús de Rosa*. Barcelona: Barbara Fiore Editora.
- Šimunović, Dinko (1960). *Duga*. Sarajevo: Svjetlost.

Valdivia, Paloma; (2009) *Los de arriba y los de abajo*. Pontevedra: Kalandraka.



# HANSEL Y GRETTEL SE COMEN LA CASA DE LA BRUJA: ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN

Asustados y hambrientos, ¿cómo podrían resistirse a la tentación de una casa hecha de golosinas? El paraíso de dulzura esconde otra realidad: una bruja malévola los ha atrapado en una trampa mortal con la intención de devorarlos. Pero Hansel y Gretel, lejos de rendirse, con astucia y valentía, lograrán darle la vuelta a la situación y liberarse.

Inspirados por su astucia y valentía, este bloque explora las estrategias y metodologías de intervención que podemos aplicar para abordar las desigualdades en el aula, creando espacios donde se fomente la libertad, la reflexión y la transformación.



<https://www.youtube.com/watch?v=vTRn-Qd15Uk>

ESCANEA EL CÓDIGO QR  
PARA VER EL VÍDEO



## 12

## Las conversaciones literarias: del lector individual a la comunidad lectora

Vanesa Amat-Castells (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La conversación en torno a una obra literaria es una práctica transformadora, una oportunidad para que cada lector<sup>1</sup> profundice en su interpretación comparándola con la de los demás. Es, por tanto, un espacio de encuentro entre la propia lectura, que implica conectar diferentes elementos de la obra con las experiencias y los conocimientos individuales, y la lectura de otras personas que ponen en juego su propio bagaje. En palabras de Silva-Díaz (2006: 135): “Las conversaciones sobre literatura crean en el aula comunidades interpretativas en las que cada lector puede ofrecer al colectivo sus significados, incluso los más personales y recibirlos de vuelta, con la impronta de los demás, transformados, pero no menos propios”.

En el aula, estos intercambios orales permiten que los alumnos se den cuenta de cómo la literatura busca nuestra implicación emocional, interroga nuestra realidad desde el libro, establece conexiones entre los elementos y utiliza detalles para la construcción de significados globales (Colomer 2001). Para formar lectores literarios, es decir, lectores que conecten con las obras, que comprendan las convenciones literarias y que puedan valorar la creación del autor, es necesario ampliar los horizontes de la lectura personal: “las maneras de explorar las obras literarias, de decir y disentir sobre ellas, no se configuran de manera aislada sino en la fricción de lo individual con la herencia y los otros contemporáneos” (Siro 2005: 47).

El proceso de verbalizar las propias ideas ya es una oportunidad para que los estudiantes mejoren su capacidad de pensar.

**Muchos de los participantes en la conversación no saben lo que piensan hasta que encuentran el espacio que los impulsa**

**a organizar de algún modo las ideas que les sugiere la lectura** con el fin de transmitir las en un contexto compartido:

*En esencia, hablar de literatura es compartir una forma de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil o placentero (Chambers 2007: 27).*

A la hora de llevar a cabo conversaciones literarias en el aula, conviene plantearse cuestiones como: qué obras se leerán, cómo se hará la selección y cómo se planteará esa lectura (individual, colectiva, guiada, etc.), cuál será el agrupamiento con el que se desarrollará la conversación y, sobre todo, cuál será el papel del adulto para acoger y hacer progresar las respuestas lectoras. A partir de estas preguntas, se exponen a continuación algunas consideraciones sobre las obras, los agrupamientos, la mediación del adulto y, finalmente, sobre las respuestas lectoras.



1. Para facilitar la lectura, a lo largo del texto se usa el masculino en valor genérico. Este hecho en ningún caso implica una consideración discriminatoria.

## LAS OBRAS

Las intervenciones de los lectores varían en función del bagaje personal y del contexto social de cada uno, pero también del tipo de conversación al que estén acostumbrados en el aula, de la repetición periódica de la práctica y de las características de las obras. En este sentido, es importante proponer diferentes tipos de lecturas, siendo conscientes de las diversas posibilidades que ofrecen. Evidentemente, la poesía, el cuento o el álbum son formatos que facilitan la lectura en voz alta por parte del adulto y la relectura del texto durante la conversación. En el caso de la novela, es interesante que se realice un acompañamiento de la lectura, ya sea mediante

conversaciones por capítulos o bien pidiendo a los alumnos que elaboren algún documento en el que recojan dudas e impresiones o señalen fragmentos destacados, para preparar la conversación posterior.

En cualquier caso, conviene que la selección sea elaborada por el docente, teniendo en cuenta los criterios de calidad y variedad, para garantizar que los alumnos puedan conocer obras que les permitan avanzar en su competencia lectoliteraria y para asegurar que tengan acceso a un corpus de lecturas que difícilmente podrán descubrir por sí solos. Para involucrar a los alumnos en el proceso de selección, puede ser interesante que el maestro proponga una selección previa, que sea presentada en clase de manera que genere expectativas en los lectores, y posteriormente proponer la elección conjunta de la obra que se leerá y sobre la cual se centrará la conversación.

**El análisis de diferentes conversaciones literarias evidencia que las obras que presentan algún reto interpretativo generan discusiones más reflexivas y críticas.** Así, el desconcierto provocado por elementos poco convencionales, como un desenlace abierto o un título metafórico, suelen hacer que surjan debates más profundos, a partir de la contraposición de ideas o de relaciones entre ficciones. Aunque la mayoría de los alumnos valora más positivamente las lecturas que les son más cercanas y fáciles, porque provocan intercambios más distendidos y resoluciones más cerradas, las obras con complejidad interpretativa suscitan ideas más reflexivas en clave literaria. Por ejemplo, el álbum *La auténtica historia de los tres cerditos* de Jon Scieszka con ilustraciones de Lane Smith (Thule 2007), un relato que parte del cuento popular, pero en el que se cambian muchos elementos para que lo explique el lobo en primera persona, genera en los primeros lectores un debate intenso sobre la autenticidad de la historia y sus elementos, partiendo de la comparación entre las versiones (Amat 2015).

## LAS AGRUPACIONES

Las conversaciones en un aula convencional suelen producirse en el contexto del grupo



clase, un hecho que puede ser interesante para aumentar el sentimiento de pertenencia a un grupo social y garantizar que todos los alumnos tengan un imaginario compartido en un determinado contexto sociocultural. Sin embargo, generalmente se trata de un grupo numeroso, que requiere de más gestión por parte del adulto.

En el grupo reducido, en cambio, el maestro puede profundizar en los procesos lectores de cada alumno, todos participan activamente y lo que se comparte durante la conversación es más influyente. En el análisis de un conjunto de conversaciones en grupos estables de 4 niños de segundo de primaria (entre 6 y 7 años), se detecta que los alumnos pronto toman un rol activo en la gestión. Por ejemplo, se formulan preguntas, pidiendo a sus compañeros “¿os ha parecido bien este cuento?”, o bien se pasan, espontáneamente, el álbum que se comenta a medida que intervienen, como si, de forma simbólica, se cedieran el turno de palabra (Amat 2015: 513).

En cualquier caso, para aumentar la autonomía y la participación se puede hacer uso de pautas de argumentos, de ideas que se pueden tener a mano de todos, colgadas en el espacio donde se realiza la conversación, por ejemplo, y que sirven de material de apoyo. Se trata de frases inacabadas que plantean centrarse en un fragmento o en una ilustración de una obra, que sugieren conexiones (“los personajes se parecen a...”, “se parece a un cuento...”) o sobre elementos constitutivos de la narración (el final, el título, etc.).

## LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE

Chambers (2007) destaca tres situaciones compartidas que se producen en el transcurso de las conversaciones literarias: compartir el entusiasmo, el desconcierto y las conexiones con la propia vida o con otras ficciones. Así pues, los maestros deben evitar los intercambios orales que pretenden reducir la lectura a una sola interpretación, es decir, que buscan respuestas únicas y que guían al alumno por un camino cerrado. Es importante acoger sus reacciones espontáneas, especialmente cuando el texto tiene múltiples interpretaciones (Tauveron 2002). Los contextos en los que se desarrollan

las conversaciones y los sujetos que participan en ellas son heterogéneos, y esto dificulta establecer pautas de actuación concretas para los maestros. No obstante, se puede determinar que deben tener una actitud de escucha atenta y permitir que los alumnos formulen preguntas. Los mediadores deberían fomentar espacios donde puedan surgir las interpretaciones de los niños y ayudarlos a ampliarlas y desarrollarlas. También hay que tener en cuenta que, más allá de las intervenciones del maestro, los elogios o comentarios de los compañeros pueden influir en que un alumno acepte sus propias afirmaciones y las mantenga en diferentes contextos.

Para llevar a cabo conversaciones literarias de calidad es necesario: promover la conexión entre la interioridad de los lectores y la visión del mundo del autor; favorecer la articulación de las interpretaciones de los lectores con las pistas textuales que las sustentan y proponer retos que les hagan darse cuenta de los efectos producidos por determinados recursos expresivos de las obras (Siro 2005). **La tarea de mediación del adulto es clave para acoger ideas personales que la lectura suscita, pero, sobre todo, para conducir las conversaciones hacia observaciones más profundas.** Conviene evitar que la dinámica se limite únicamente a la expresión de temas personales y se aleje excesivamente de los rasgos literarios de la obra. Es importante tener presente que las reflexiones más inferenciales o las relaciones entre ficciones no suelen aparecer de manera espontánea y requieren de las preguntas del docente.

Es evidente que, al inicio de la conversación, el mediador debe plantear cuestiones más generales, que giran en torno a las preferencias personales o al desconcierto, y luego formular otras más específicas, que dependen de los elementos que configuran la obra que se ha leído. En esta línea, y partiendo de las consideraciones que exponen Tauveron (2002), Chambers (2007) y Amat (2015), se pueden seguir los siguientes tipos de preguntas:

- Iniciar la conversación con fórmulas abiertas y receptivas como “¿qué os ha parecido?”, “¿qué os gustaría decir sobre lo que hemos leído?”.

Se trata de transmitir el deseo de mantenerse abierto a todo tipo de aportaciones y ofrecerles tiempo para pensar. Los alumnos pueden comenzar expresando aspectos obvios para ir avanzando, con la ayuda del adulto, hacia el descubrimiento de significados más profundos, que requieren de más elaboración: “es al compartir lo obvio cuando empezamos a pensar en lo que ninguno de nosotros ha pensado antes” (Chambers 2007: 68).

- Formular preguntas que les ayuden a razonar sus respuestas, que inicialmente suelen ser de carácter literal: “¿por qué lo dices?”, “¿por qué crees que es así?”
- Plantear cuestiones que ayuden a posicionarse en el lugar del creador: “¿por qué crees que el autor lo ha hecho así?”
- Expandir las respuestas y promover la participación de todos los miembros del grupo: “¿y entonces?”, “¿qué quieres decir?”, “¿estáis de acuerdo?”
- Fomentar relaciones entre ficciones, por ejemplo: “¿os recuerda a alguna otra obra?”

## RESPUESTAS LECTORAS

Cualquier lectura genera unas respuestas determinadas del lector. El maestro debe ser sensible a todo tipo de respuestas, acogerlas, valorarlas y buscar caminos para hacer que cada vez sean más reflexivas y profundas. En diferentes investigaciones – Sipe (2008), Fittipaldi (2012), Amat (2015), etc. – se han clasificado las respuestas lectoras infantiles más habituales en varios apartados, que se pueden agrupar en: aspectos literarios (valoraciones globales, de elementos constitutivos de las obras como el desenlace, el título o los personajes, de aspectos textuales o visuales, etc.); aspectos personales (vinculados a vivencias, juicios morales o éticos, conocimientos del mundo, etc.) y aspectos vinculados al hecho literario (relaciones intertextuales o mediáticas, destinatarios de las obras, etc.).

A continuación se exponen, a modo de ejemplo, algunas situaciones extraídas de conversaciones con niños de 2º de primaria (entre 6 y 7 años),

que invitan a la reflexión (Amat 2015). Centrar la atención en los elementos literarios hace que aflore su bagaje lector, como se muestra en este fragmento sobre un desenlace abierto:

Mediadora: ¿Qué os parece este final?

Roger: Faltan cosas.

Patrícia: Sí, sí.

Binta: Falta un final feliz.

En otra conversación, Claudia, cuya familia es originaria de Ghana, después de la lectura compartida de un álbum que narra una historia situada en África, manifiesta que lo que más le ha gustado es una ilustración donde se muestra a una mujer con un cubo de ropa sobre la cabeza. Cuando se le pregunta por qué le gusta, responde: “porque también lo hacen en mi país”. Ella mantiene este argumento en propuestas de reflexión escritas y también en conversaciones posteriores, durante actividades de relectura de la obra. Una situación que puede ejemplificar cómo los aspectos personales, o lo que la alumna percibe de algún modo como rasgos culturales definitorios, son profundamente importantes en la valoración de las obras.

Por el contrario, en las relaciones entre ficciones, algunos alumnos conectan las lecturas con propuestas audiovisuales de moda que son compartidas por la gran mayoría de niños, lo que evidencia que tienen una base cultural muy homogénea. Este hecho también se muestra en conversaciones literarias en el contexto universitario, durante la formación inicial de maestros, en las que hay estudiantes que se sorprenden al leer obras donde hay referencias a lugares, como nombres de pueblos, que les son cercanos o conocidos (Amat 2023); ya que sus lecturas habituales forman parte de un contexto globalizado.

En definitiva, hace falta que en diferentes etapas educativas se desarrollen conversaciones que contemplen los aspectos íntimos y compartidos que confluyen en el acto de leer porque, en palabras de M. Petit: “la lectura sigue siendo una experiencia insustituible, donde lo íntimo y lo compartido están ligados de modo indisoluble” (2001: 32).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat, Vanesa (2015). *Aprendre a valorar les lectures literàries. Anàlisi d'una intervenció didàctica a cicle inicial*. Tesis Doctoral dirigida per T. Colomer. Disponible en línea a: <https://www.tdx.cat/handle/10803/368233#page=1>
- Amat, Vanesa (2023). "La conversa literària en la formació inicial de mestres. Un cas pràctic a partir de tres clàssics LIJ". *Didactae*, 13: 6-21.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción del sentido". *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura. Asociación Internacional de Lectura (IRA)*, 1: 6-23.
- Fittipaldi, Martina (2012). "La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación". IN: Colomer, Teresa; Fittipaldi, Martina (coord.). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave*, 5. Venezuela: Banco del Libro; Barcelona: Gretel, 69-86.
- Petit, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silva-Díaz, María Cecília (2006). "Algunos problemas y opciones al observar la discusión literaria en el aula". IN: CAMPS, Anna (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó, p. 119-135.
- Scieszka, Jon; Smith, Lane (1989). *The True Story of the 3 Little Pigs*. New York: Viking.
- Sipe, Lawrence R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College. Columbia University.
- Siro, Ana (2005). "El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes". *Lecturas sobre lecturas*, 17: 45-95.
- Tauveron, Catherine (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. París: Hatier.

## 13

# ¿Espacio seguro, apuesta segura?

## De los espacios seguros a los espacios valientes a través de la literatura infantil

Marina Garcia-Castillo (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

*No hay un “espacio seguro” —*

*Existimos en el mundo real.*

*Todas las personas llevamos cicatrices y hemos causado heridas.*

*Este espacio*

*busca bajar el volumen del mundo exterior,*

*y amplificar las voces que, en otros lugares, luchan por ser escuchadas.*

*Este espacio no será perfecto.*

*No siempre será lo que deseamos que sea.*

*Pero será nuestro espacio,*

*y trabajaremos en él codo con codo.*

Poema sin título de Beth Strano  
(traducción propia)

Imaginemos un libro infantil como una casa. En su interior, podemos encontrar espejos que reflejan la vida de les niñes<sup>1</sup>, ventanas que ofrecen vislumbres de la vida de les demás y puertas que les invitan a entrar en nuevos mundos. Es una estructura que puede resultar tan familiar y reconfortante como desafiante e inquietante.

Esta metáfora, inspirada en la obra de Rudine Sims Bishop (1990), nos sirve para iniciar un capítulo que invita a reimaginar los debates en torno a las desigualdades en la literatura infantil y a través de ella, creando un espacio donde conviven la calma y el desafío, y donde abundan las oportunidades. **Como adultos que acompañamos a les niñes, debemos preguntarnos: ¿hasta dónde estamos dispuestos a acompañarles en su viaje literario y de aprendizaje? ¿Les ayudaremos a abrir aquellas puertas que consideramos inquietantes y a descubrir esos espejos que devuelven imágenes menos favorables? ¿Les enseñaremos a ver las grietas de las paredes? ¿Caminaremos con ellos por los pasillos cuando la destinación no esté clara?**

Hablar de las desigualdades con les niñes, dentro y a través de la literatura, es una tarea compleja.

Mientras que algunos libros ofrecen una forma sutil de suscitar conversaciones sobre la empatía y la equidad (véase el capítulo 6), otros reproducen las mismas desigualdades que pretendemos cuestionar. La mirada colonial de *Tintín en el Congo* o la heteronormatividad que se refuerza en innumerables versiones -tanto antiguas como nuevas- de cuentos de hadas reflejan los sesgos de su época y de la nuestra.

Acercarse a las desigualdades incrustadas en los libros, incluidos los clásicos, nos permite abordar las desigualdades presentes en el aula e invitar a les niñes a reflexionar críticamente sobre ellas (véase el capítulo 13). Sin embargo, abrir ciertos debates puede generar tensiones, fricciones y, en última instancia, causar daño, con el riesgo de reproducir las mismas desigualdades que intentamos superar. La posibilidad de construir un espacio transformador, sólido, seguro y abierto con este propósito constituye el núcleo de la discusión de este capítulo.

### REVISITANDO EL ESPACIO SEGURO

Les niñes se relacionan tanto con entornos físicos al leer, como el aula, como con espacios

1. Debido a la dificultad de emplear formas lingüísticas exentas de marcas de género en castellano, se ha optado por utilizar la *e* como forma neutra o no binaria en aquellos casos en que el uso de términos sin marca de género pudiera dificultar la lectura, especialmente en el empleo de *niñe/s*. Como autora, considero esta opción más natural que alternativas como “infantes”, más adecuada al contexto que “criaturas”, menos experimental que “niñeces” y, además, más humanizante que “infancias”, entre otras posibilidades que se han contemplado.

interpretativos o cognitivos creados a través del acto de lectura. Es en estos espacios donde se enfrentan a la diferencia y comienzan a abordar realidades complejas. Al pensar en entornos que fomenten la apertura, la inclusión y la justicia social, puede considerarse el concepto de “espacio seguro”, referido a la dinámica del aula o al propio libro. **Sin embargo, centrarse únicamente en crear un “espacio seguro” puede ser insuficiente, especialmente cuando las historias generan incomodidad, provocan tensiones o revelan verdades incómodas, y cuando el aula está atravesada por relaciones de poder y ejes de opresión como el género, la clase social o la raza.** Para ello, proponemos cambiar el enfoque del “espacio seguro” al paradigma en evolución del “espacio valiente”: un espacio que reconoce el malestar, fomenta el diálogo crítico y entiende la transformación como un riesgo necesario.

La idea de espacio seguro tiene raíces en el activismo, en particular en los movimientos feministas, LGBTQ+ y antirracistas del siglo XX. Hill Collins (2000), por ejemplo, explica cómo esta práctica activista excluyente fomentaba el empoderamiento de las mujeres negras y su “capacidad para participar en proyectos de justicia social” (110). Estos espacios eran imaginados como santuarios: entornos donde las personas podían hablar, actuar y existir libremente, sin hostilidad ni daño, “autodefinirse” (Hill Collins 2000) y trabajar colectivamente por la justicia social.

En las aulas, este concepto suele traducirse en crear ambientes donde el alumnado se sienta protegido “de daños psicológicos o emocionales” (Holley y Steiner 2005: 50). A diferencia de los espacios seguros del activismo, las aulas enfrentan el reto de incluir a todos el estudiantado, sin importar sus experiencias u orígenes. La seguridad, en el contexto de la literatura infantil, implica más que evitar daños: se trata de crear experiencias lectoras que inviten tanto al apoyo como a la exploración. Puede también vincularse a la representación, es decir, garantizar que les niños se vean reflejados en los libros, afirmando sus identidades y vivencias (Boggs 2022). También puede implicar empatía, a través de historias que expandan la comprensión del mundo y fomenten la conciencia cultural, evitando retratos reduccionistas o dañinos de ciertos grupos (véanse capítulos 10 y 6). Más aún, puede implicar discutir ciertos temas solo entre aquellas personas con vivencias similares marcadas por identidades específicas o posiciones concretas en ejes de opresión. Por lo tanto, la noción de seguridad debe ampliarse: se trata de crear un espacio literario acogedor que también prepare el terreno para una participación más profunda y valiente.

Las limitaciones del concepto de espacio seguro, y de la seguridad en general, han sido cada vez más criticadas. En parte, porque “todo aprendizaje implica riesgo” (Stephenson, Dobson y Ali 2023), y porque puede crear una falsa sensación de protección (Boostrom 1998). Además, buscar



seguridad puede llevar a evitar el conflicto y rehuir temas difíciles o el cuestionamiento de sistemas dominantes. ¿Puede un espacio ser realmente seguro si evita el malestar? ¿Qué sucede cuando seguridad y pensamiento crítico entran (inevitablemente) en tensión? ¿Cómo equilibramos protección y provocación?

Una forma de resolver esta tensión es replantear qué entendemos por “seguridad”, tanto en lo físico como en lo literario. La seguridad no implica ausencia de desafíos. Así como la persona lectora puede experimentar miedo en una historia de terror dentro de un entorno ficcional seguro, les niños pueden explorar ideas perturbadoras dentro de un libro mientras se sienten sostenidos por estructuras de cuidado en el aula. Riesgo y contención pueden coexistir. Así, seguridad y desafío no son excluyentes, sino interdependientes. **En ese sentido, la seguridad no es eliminar el malestar, sino garantizar confianza, cuidado y límites intencionales que permitan que ese malestar sea generativo en lugar de perjudicial.**

bell hooks (1994) profundiza esta reflexión en el aula. Nos recuerda que una clase “neutra” o “segura” puede no serlo para estudiantes racializados. “Es la ausencia de sensación de seguridad”, escribe, “la que suele fomentar el silencio prolongado o la falta de implicación del alumnado” (39). La seguridad debe ser co-creada. hooks desplaza el enfoque de seguridad hacia la comunidad, basada en propósito compartido y

apertura. Inspirada en Freire, escribe: “Debemos construir comunidad para crear un clima de apertura y rigor intelectual” (40). La seguridad no es condición estática, sino logro relacional que surge de la conexión y la responsabilidad colectiva, tanto en prácticas de aula como en encuentros interpretativos con la literatura.

Esta nueva visión de seguridad permite formas de implicación más dinámicas, donde complejidad, conflicto y transformación no solo son posibles, sino bienvenidos. En este sentido, Arao y Clemens (2013) introducen el concepto de espacio valiente, animando al profesorado a abrazar el malestar como condición necesaria del aprendizaje. En estos espacios, el conflicto no se teme: se ve como oportunidad. Se anima a las personas participantes a asumir riesgos, confrontar sus suposiciones y escuchar con apertura. Para niños lectores, puede significar encontrarse con narrativas que descoloquen o provoquen: historias que desafíen su visión del mundo o personajes que rompan normas conocidas. Incluso los estereotipos pueden abrir la puerta a una implicación valiente, si se abordan críticamente. Al abrazar relatos incómodos o cuestionar otros aparentemente neutros, se desencadena el aprendizaje y la transformación.

**Los espacios valientes son, por naturaleza, umbrales: zonas de transición donde se negocian identidades, ideas y creencias.**

El concepto de “tercer espacio” de Homi K. Bhabha describe este espacio híbrido, donde



los significados culturales se reinterpretan constantemente. La literatura infantil también habita este espacio intermedio, donde se cruzan identidades, se enfrenta la diferencia y surgen posibilidades de comprensión y acción. Shelton et al. (2019) sugieren que estos espacios pueden facilitar conversaciones desde una perspectiva interseccional que aborde “las múltiples fuentes de desigualdad” (114). Los espacios valientes permiten ir más allá de categorías fijas de identidad y reconocer las posiciones de los otros a lo largo de diferentes ejes de opresión, entendiendo que estos afectan a todas las personas, pero de formas distintas.

Finalmente, inspirados en Bakhtin, los espacios valientes permiten que múltiples voces e interpretaciones de un texto coexistan y se enfrenten. En lugar de buscar consenso o comodidad, los espacios valientes esperan heteroglosia y tensión.

## TRABAJAR DESDE LOS ESPACIOS VALIENTES

A la luz de lo anterior, podemos destacar algunas orientaciones generales sugeridas por Cristiaensen et al. (2023) sobre “¿Cómo pueden evolucionar los espacios seguros hacia espacios (más) valientes?”. Las siguientes estrategias están “ordenadas de más cómodas a más orientadas al cambio”: (1) “Observar otros espacios valientes, incluso aquellos grupos donde no hay una base común evidente”. (2) “Introducción activa de técnicas de debate en el espacio seguro”, como técnicas de mediación y teatro, diálogo socrático, etc. (3) “Introducción de voces externas y otras visiones y argumentos en el espacio seguro”. (4) “Salir del espacio seguro y actuar en el espacio público”. Estos cuatro métodos ayudan a concretar aún más la creación de un espacio valiente, y en el informe citado se pueden encontrar ejemplos prácticos para cada uno de ellos.

En el contexto de discusiones grupales y dinámicas de aula, especialmente al crear círculos literarios (Helgeson, 2017), también podemos emplear enfoques prácticos para abordar las desigualdades dentro y a través de la literatura infantil, al mismo tiempo que se crea y mantiene

un espacio valiente (véase el capítulo 19). En cuanto a la dimensión física de la lectura, podemos identificar las siguientes estrategias:

- Establecer normas básicas desde el inicio del proceso (Beschoner, Ferrero y Burnett, 2021) es una acción imprescindible que promueve el respeto y la responsabilidad entre los niños. Co-crear estas normas con el alumnado, por ejemplo, sobre qué significa escuchar activamente o hablar con consideración, ayuda a establecer un tono adecuado para conversaciones respetuosas. También implica definir las expectativas del grupo (Flensner y Von de Lippe 2019). Si se prevé que puedan surgir conflictos, las técnicas de mediación pueden resultar útiles. Por ejemplo, se puede desarrollar un “Plan de Mediación de Conflictos en el Aula” (Wright, Etchells y Watson, 2018: 35), que es “un conjunto de pasos secuenciales a seguir cuando surgen conflictos en el aula”, y capacita al alumnado para gestionarlos por sí mismo.
- Disponer el espacio de forma flexible, como en círculos o pequeños grupos, para fomentar dinámicas no jerárquicas. Esto es especialmente relevante si se considera que en los círculos literarios (véase el capítulo 14), las conversaciones pueden verse atravesadas por “desigualdades económicas, animosidades entre estudiantes y tensiones raciales y de género”, que pueden “influir de manera determinante en cómo debaten sobre los textos” (Clarke y Holwadel 2007: 22). Por ello, utilizar herramientas como la “mini-lección para Compartir el Turno de Palabra” (Clarke y Holwadel 2007), en la que el profesorado entrega fichas a los estudiantes y cada vez que hablan deben entregar una, puede ayudarles a reflexionar sobre el uso del turno y del espacio, y cómo esto se relaciona con sus posiciones respecto de los ejes de desigualdad.
- Ofrecer zonas de calma a las que el alumnado pueda acudir si se siente abrumado o necesitan una pausa durante ciertas discusiones, puede ser especialmente relevante, dado que “los estudiantes marginados pueden expresar su malestar

mediante una conformidad silenciosa o con distracciones ruidosas” (Harper y Parkin, 2023). No obstante, esta estrategia conlleva un riesgo: el estudiantado con menos poder o que enfrenta discriminación podría abandonar el espacio, mientras que quienes tienen más poder podrían permanecer, perpetuando así los desequilibrios existentes.

- Crear oportunidades para el diálogo, mediante preguntas reflexivas y discusiones en grupo. El profesorado puede facilitar este tipo de conversaciones planteando preguntas como: “¿Qué voces faltan en esta historia?” o “¿Qué pasaría si la contáramos de otra manera?” (véase la actividad del “Banco de Herramientas” sobre los cuentos de los hermanos Grimm con roles de género invertidos).

En cuanto a la dimensión interpretativa o cognitiva de la lectura, se pueden aplicar diversas estrategias:

- Contar con libros en las aulas o bibliotecas escolares que tengan en cuenta la diversidad en términos de género, origen, color, etc., puede generar una contra-narrativa que ayude al alumnado a comprender su entorno como un espacio de apoyo. En este sentido, Boutte, Hopkins y Waklatsi (2008) consideran que la clave “no es necesariamente descartar los libros favoritos o ‘clásicos’, sino examinar la colección completa en todos los niveles educativos para detectar vacíos o actualizaciones necesarias” (959).
- Situar los textos en su contexto histórico y sociocultural. En esta línea, recoger los conocimientos previos del alumnado sobre temas concretos es esencial para entender con qué mirada están interpretando el texto (Lobron y Selman 2007).
- Facilitar el diálogo crítico e incorporar la “respuesta” de los lectores, promoviendo conversaciones abiertas y reflexivas que les permitan procesar ideas y emociones complejas en entornos con poca presión. En esta línea, aceptar la responsabilidad de nuestras intenciones y del impacto de nuestras palabras es esencial; aunque esto pueda

resultar abrumador para algunas personas, constituye una condición indispensable para participar en un espacio valiente (Nelson, 2024).

## NAVEGAR LAS COMPLEJIDADES DE LOS ESPACIOS VALIENTES

A pesar de sus ventajas, los espacios valientes no están exentos de desafíos. En primer lugar, tanto docentes como estudiantes pueden mostrar resistencia a hablar sobre temas difíciles o politizados, es decir, “cuestiones controvertidas” (Flensner y Von der Lippe 2019), que a menudo requieren un conocimiento contextual matizado. En segundo lugar, el malestar debe ser gestionado con cuidado para evitar la revictimización de algunos niños. Como señala Verduzco-Baker (2018), un espacio valiente puede ser problemático si se pone el foco en los niños en



posiciones discriminadas, y su trauma y valentía se convierten en el centro de la conversación. En ese caso, les niños en posiciones de más desventaja podrían ser quienes carguen con la responsabilidad de educar a las demás personas. Por último, la implementación práctica de los espacios valientes está limitada por cuestiones de accesibilidad y recursos. Muchas aulas carecen de textos diversos y de calidad o del conocimiento necesario para aplicar mecanismos de apoyo que generen espacios de exposición manteniendo el cuidado en el centro. En este sentido, la formación antirracista y feminista es clave para la creación efectiva de estos espacios, ya que estos marcos teóricos llevan tiempo abordando los retos que conllevan.

Crear estos espacios exige que el personal docente encuentre un equilibrio delicado entre ofrecer contención y abrazar el malestar. En este sentido, practicar una “ética del malestar” (Foucault, 2007: 121) resulta especialmente pertinente, ya que nos invita a “tolerar la ambigüedad y la incertidumbre, y a cuestionar nuestras propias suposiciones y los marcos conceptuales a través de los cuales comprendemos el mundo”, manteniendo al mismo tiempo una “modestia respecto a lo que se puede llegar a lograr” (Knittel 2019: 380). Las personas adultas deben estar dispuestas a hacer espacio para la sorpresa, la contradicción y la complejidad, reconociendo que quizá no cambiemos el mundo, pero sí podemos influir en cómo les niños aprenden a relacionarse con él.

A partir de esto, el concepto de “comunidades de desacuerdo” (Iversen 2018) ofrece una ampliación interesante. Estas comunidades se definen como un “grupo con reivindicaciones identitarias, formado por personas con opiniones diferentes, que se encuentran implicadas en un proceso común para resolver problemas o desafíos compartidos” (Iversen 2018: 10). Al igual que los espacios valientes, no prometen “seguridad ni confort”, sino que “apelan a la valentía, el coraje y la controversia” (Flensner y Von der Lippe 2019: 284).

Construir espacios valientes para trabajar las desigualdades dentro y a través de la

literatura infantil no se trata simplemente de fomentar habilidades de lectura crítica o de impartir pasivamente conocimientos sobre las desigualdades. Se convierte, más bien, en un medio a través del cual los niños pueden habitar la complejidad, confrontar la diferencia y ensayar formas más justas de estar en el mundo. A través de las historias, pueden aprender a cuestionar normas, enfrentarse a prejuicios e imaginar futuros alternativos desde una perspectiva de justicia social. Al reconocer que el crecimiento a menudo surge de la tensión y el diálogo, y sin caer en la ingenuidad, creamos entornos donde los niños se sientan tanto apoyados como desafiados.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arao, Brian; Clemens, Kristi (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. En: Landreman, Lori (ed.) *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
- Bakhtin, Mikhail (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. En: Holquist, Michael (ed.). University of Texas Press.
- Beschorner, Beth A.; Ferrero, Kathleen; Burnett, Robbie (2021). Creating brave space: Middle school students discuss race. *Middle Grades Review*, 7(3).
- Boggs, Jacklyn (2022). “Imagining identity beyond the fishbowl: A framework for using ethnographic texts for children to cultivate a place of inclusion and belonging.” *Electronic Theses and Dissertations*, 3414.
- Boostrom, Robert (1998). ‘Safe spaces’: Reflections on an educational metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 30, pp. 397–408.
- Boutte, Gloria S.; Hopkins, Ronnie; Waklatsi, Tyrone (2008). Perspectives, voices, and worldviews in frequently read children’s books. *Early Education and Development*, 19(6), pp. 941–962.
- Clarke, Lane W.; Holwadel, Jennifer (2007). “Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them?”. *The Reading Teacher*, 61, pp. 20–29.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cristiaensen, Peter; Görgöz, Reyhan; Kerger, Denoix; Van Bouchaute, Bart; Van Leuven, Alexander (2023). *From safe to brave spaces*. Artevelde University of Applied Sciences.
- Flensner, Karin; Von der Lippe, Marie (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of ‘safe space’. *Intercultural Education*, 30(3), pp. 275–288.
- Harper, Helen; Parkin, Brownyn (2023). A subversive pedagogy to empower marginalised students: An Australian study. *Educational Review*, 76(1), pp. 116–131.
- Helgeson, John (2017). Differentiating through literature circles. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), pp. 41–44.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge. [hooks, bell (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Madrid: Capitán Swing].
- Holley, Lynn C.; Steiner, Sue (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), pp. 49–64.
- Iversen, Lars Laid (2018). From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*, pp. 1–12.
- Knittel, Susanne C. (2018). The ethics of discomfort. In Knittel, Susanne C.; Goldberg, Zachary J. (eds.) *The Routledge International Handbook of Perpetrator Studies* (pp. 337–346). Routledge.
- Lobron, Alison; Selman, Robert L. (2007). The interdependence of social awareness and literacy instruction. *The Reading Teacher*, 60, pp. 528–537.
- Nelson, Sarah Beth (2024). Holding a brave space: Lessons from reality storytelling. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 8(3/4).
- Shelton, Jama; Kroehle, Kel; Andia, Maria Monica. (2019). The trans person is not the problem: Brave

spaces and structural competence as educative tools for trans justice in social work. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 46(4), pp. 97–124.

Sims Bishop, Rudine (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3).

Stephenson, Lisa; Sanches, Ana; Dobson, Tom; Ali, Jay (2023). Story making in brave spaces of willful belonging: Co-creating a novel with British-Pakistani girls in primary school. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(1), pp. 95–116.



## 14

# Círculos restaurativos aplicados al trabajo sobre desigualdades a través de la literatura infantil

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo y Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

¿Cómo podemos crear un espacio de refugio y seguridad dentro de un aula? ¿Cómo podemos hacer que los niños y niñas sientan que compartir sus opiniones y experiencias es seguro, y que sus palabras quedarán dentro de un círculo, manteniendo la confidencialidad y protegiéndolas con respeto y cuidado?

A menudo se cree que el enfoque restaurativo solo sirve para gestionar problemas o conflictos, pero en realidad, la parte más importante son las **acciones proactivas que se realizan para prevenirlos y crear un buen clima de convivencia**.

Las prácticas restaurativas tienen su origen en la justicia restaurativa y ofrecen herramientas para prevenir, detectar, intervenir y reparar conflictos o problemas en diversos ámbitos. Su objetivo principal es mejorar la convivencia y fortalecer los lazos afectivos entre las personas involucradas, promoviendo una gestión del conflicto basada en la responsabilidad y la reparación. Este enfoque interpela a toda la comunidad educativa a responsabilizarse del bienestar colectivo, prevenir cualquier forma de violencia y responder a los incidentes de manera constructiva.

**El Enfoque Restaurativo Global (ERG) proporciona metodologías proactivas para crear entornos amables, inclusivos y seguros, donde cada persona pueda desarrollar al máximo sus potencialidades.** A la vez, ofrece estrategias responsivas basadas en la responsabilidad y la reparación, evitando la culpabilización y centrándose en la restauración del daño causado. Este enfoque se basa en valores esenciales como la apertura, la sinceridad, el respeto, la inclusión, la participación, la autonomía, la libertad, la cooperación, la solidaridad y la valoración de la diferencia. También implica un cambio de perspectiva en la gestión de la convivencia, priorizando los aspectos proactivos

y preventivos y desarrollando capacidades clave como la escucha atenta, activa y empática, así como la comunicación no violenta. En definitiva, el ERG promueve una convivencia más humana y respetuosa, con herramientas efectivas para abordar los conflictos desde una perspectiva transformadora.

En la escuela, el círculo restaurativo es una metodología que pone el acento en la importancia de la comunidad, la construcción de relaciones, la responsabilidad y la confianza. **Estos espacios pretenden concienciar al alumnado sobre el impacto real de sus actos en las demás personas, ya sea en conflictos interpersonales o en situaciones de falta de compromiso en tareas cooperativas.**

Los maestros y maestras facilitan que los niños y niñas comprendan las consecuencias de sus actos. Esta comprensión, combinada con la oportunidad de reparar los daños y las relaciones de manera cooperativa, puede generar un cambio positivo tanto en su comportamiento como en sus relaciones.

Además, **los círculos restaurativos se convierten en una herramienta**



**valiosa para restaurar conflictos derivados de desigualdades culturales o sociales, como insultos, estereotipos o desacuerdos por diferentes visiones del mundo.** Estos espacios ofrecen un entorno seguro donde se puede explorar el origen de los conflictos y promover el diálogo respetuoso. En este sentido, el uso de la literatura infantil puede tener un papel clave: a través de cuentos que reflejan situaciones de desigualdad o diversidad, se pueden generar debates que ayuden al alumnado a empatizar con otras realidades, reconocer prejuicios y desarrollar una mirada más crítica e inclusiva.

Cuando los alumnos afectados por un conflicto participan en un círculo restaurativo, pueden expresar sus sentimientos y necesidades en un espacio seguro, sentirse escuchados y reconocidos, asumir responsabilidades y reparar los daños. Este proceso incluye tanto a las personas directamente implicadas en el conflicto como a aquellas que han sufrido sus consecuencias, fomentando un clima de respeto, sin juicios, y utilizando un lenguaje no violento. En este espacio, se comparten puntos de vista, se manifiestan motivos y necesidades, y cada uno puede asumir su parte de responsabilidad. Este diálogo abierto permite elaborar propuestas de mejora que no solo contribuyen a la reparación de las relaciones, sino que también promueven un sentimiento de respeto, valoración mutua y bienestar general dentro del grupo.

## LOS CINCO PRINCIPIOS DEL MODELO RESTAURATIVO

*Transforming Conflict* (Transformando el Conflicto) es un modelo restaurativo que se basa en cinco principios clave para gestionar las relaciones de manera efectiva, no sólo en situaciones de conflicto, sino también en el día a día en el centro y en el aula. Este enfoque, desarrollado por Belinda Hopkins (Hopkins, 2004; 2011), ofrece herramientas prácticas para fomentar la convivencia y crear entornos de aprendizaje seguros e inclusivos. Concretamente, estos principios restaurativos sirven como fundamento para las cinco preguntas restaurativas, que se convierten en una guía para fomentar la reflexión personal, el diálogo, la escucha activa y, en definitiva, la conexión con nosotros

mismos y con el resto de la comunidad educativa — ya sean maestros, familias o alumnado. Este modelo también estructura las cinco fases de todo proceso restaurativo, el cual requiere necesariamente la participación de una persona facilitadora imparcial para asegurar un desarrollo justo y equilibrado del proceso.

### 1. Cada uno tiene un punto de vista único y valioso.

Todo el mundo tiene una perspectiva propia, única y valiosa sobre cualquier situación, y es fundamental ofrecer la oportunidad de expresar este punto de vista para que todos se sientan escuchados. Así pues, se considera inapropiado que una persona imponga su criterio a los demás sin antes permitir que cada uno pueda compartir el suyo. El respeto hacia todos los puntos de vista es esencial, especialmente en entornos donde algunas personas pueden tener más poder o autoridad que otras, ya que esto contribuye a crear un ambiente más equitativo e inclusivo.

### 2. Los pensamientos influyen en las emociones y estas en las acciones.

Los pensamientos y los sentimientos son claves para entender por qué las personas actuamos de la manera en que lo hacemos. En general, sin embargo, estos no son visibles; si nos imaginamos un iceberg, podríamos decir que los pensamientos y los sentimientos se encuentran bajo la superficie, en la parte oculta del iceberg. Sumergirnos bajo el agua, explorar esta parte oculta del iceberg e identificar qué hay más allá de la conducta nos permite comprender mejor lo que sucede dentro de cada uno y lograr un entendimiento mutuo más profundo, así como establecer una conexión más auténtica.

### 3. Pensar en quién puede haberse visto afectado por nuestras acciones desarrolla empatía y consideración.

Anticipar las consecuencias de nuestras acciones es fundamental para mantener relaciones saludables con los demás. Cuando hay conflictos o desacuerdos, a menudo se produce incomodidad o sufrimiento, que se manifiesta en emociones como ira, dolor, miedo, frustración y confusión, así como en daños

a las relaciones y a las conexiones personales. Tomarse el tiempo para reflexionar sobre cómo estas acciones afectan a los demás con empatía puede ser clave para mejorar la situación y restablecer la armonía.

#### 4. Cuando nuestras necesidades están cubiertas, podemos dar lo mejor de nosotros.

Para tomar decisiones o resolver problemas, es esencial identificar primero las necesidades, y solo después diseñar las estrategias más adecuadas para satisfacerlas.

#### 5. Las personas en conflicto, o que tienen un problema, son las que están mejor posicionadas para encontrar la manera de resolverlo por ellas mismas.

Las personas valoran ser involucradas en el proceso de resolución y toma de decisiones sobre lo que les afecta. En cambio, suelen resistirse a soluciones impuestas. Esta apropiación del propio conflicto y de la toma de decisiones demuestra respeto y confianza, fomenta el desarrollo de habilidades prosociales, refuerza la autoestima y fortalece las conexiones entre las personas.



## PERO, ¿CÓMO PODEMOS ORGANIZAR UN CÍRCULO DE DIÁLOGO?

Antes de comenzar un círculo restaurativo, generalmente, la persona facilitadora del círculo usa un objeto que da la palabra, el cual pasa de mano en mano de manera secuencial. En el momento en que un miembro del grupo tiene el objeto, puede hablar si lo desea y el resto del grupo escucha.

El objeto fomenta el respeto y la escucha y, especialmente, asegura que todos tengan la oportunidad de expresarse. Es adecuado hablar y decidir con los participantes del círculo cuál podría ser el objeto a utilizar. El primer día que se usa, puede ser llevado por los docentes, pero involucrar al grupo para que traiga algún objeto desde el inicio es interesante.

Originalmente, el objeto proviene de diversas tradiciones de diálogo colectivo presentes en pueblos originarios de América del Norte y en diferentes culturas africanas. Es conocido, por ejemplo, el uso de un palo o piedra para pasar la palabra. La piedra, además, regula el tiempo de palabra. Una piedra rápidamente toma la temperatura corporal. Cuando la piedra se calienta, es el momento de pasarla a la siguiente persona. Regular el tiempo de palabra es importante y es necesario que el grupo tome conciencia de que todos deben poder decir lo suyo. Por lo tanto, la persona facilitadora es quien recuerda esta información al grupo.

Hopkins (2011) nos recuerda la importancia del “derecho a pasar”. Para satisfacer las necesidades de todos, la participación debe ser garantizada para todos pero utilizada libremente. Nadie debe sentirse presionado para participar, con el deseo de que, con el tiempo, la mayoría de las personas se sientan seguras para hacerlo. A veces, esto puede llevar semanas.

Uso del objeto que da la palabra:

El objeto pasa de mano en mano de manera secuencial generalmente hacia la izquierda.

Cuando a una persona le llega el objeto, puede hablar, pero no está obligada.

Una vez que tiene el objeto, puede hablar, el resto escucha con respeto (tanto verbalmente, sin interrumpir, pero también gestualmente – hay

que tener cuidado con gestos u otros signos de reprobación o bromas). El objeto quiere promover el respeto y la escucha.

Una vez que el objeto ha dado toda la vuelta, se puede ofrecer la posibilidad a las personas que no han participado que lo hagan.

Los objetos deben ser suaves y no se pueden hacer “volar” lanzándolos entre unos y otros. Si deben pasarse, está bien que los hagamos llegar de mano en mano, o que vayan por el suelo.

Como esta metodología implica diferentes actividades, está bien establecer una señal para encontrar la calma y captar la atención de los participantes sin gritar. Se puede proponer la señal de mano levantada que funciona de la siguiente manera: cuando se levanta la mano, pedimos que la persona o personas que nos vean también la levanten y hagan silencio. Se mantiene la mano levantada hasta que todo el grupo lo haya visto y esté en silencio. Se pregunta al grupo si está de acuerdo con hacer esto. Esta consigna se puede negociar con el grupo. Es importante que todos estén de acuerdo con la señal de manera que no se convierta en un mecanismo de control impuesto.

Una vez elegido el objeto de palabra y la señal de escucha, debemos indicar al alumnado cuáles son las normas básicas a tener en cuenta en un círculo restaurativo:

- Se habla y se escucha desde el corazón.
- Todo lo que se dice queda en el círculo.
- No se pueden decir nombres en el círculo.
- Solo se puede hablar cuando se tiene el objeto.
- Es voluntario hablar cuando tengo el objeto.

## LAS FASES DE UN CÍRCULO RESTAURATIVO DENTRO DEL AULA

Una vez que tenemos las bases del enfoque restaurativo arraigadas, se debe tener en cuenta que un círculo restaurativo se compone de varias fases:

**1. INICIO:** Bienvenida e introducción o recordatorio de las normas del círculo.

**2. RONDA DE ENTRADA:** Pregunta inicial para promover el conocimiento mutuo. Posibles

preguntas para un círculo de inicio: ¿Un alimento (música/postres/etc.) que te guste (y por qué)? Si fueras un superhéroe/una superheroína, ¿quién serías y por qué? Algo que me propongo para hoy/esta semana/este mes/trimestre/año es... Algo positivo que te ha pasado hoy/ayer/esta mañana/esta semana/etc.

**3. ACTIVIDAD DE MEZCLA:** Se realiza un juego para mezclar al grupo. Los objetivos específicos de las dinámicas de mezcla son, por un lado, flexibilizar las relaciones ya que facilitan que, la actividad siguiente, la hagamos con personas diferentes, y profundizar en el conocimiento mutuo, aspectos clave para facilitar las conexiones y las relaciones positivas.

**4. ACTIVIDAD PRINCIPAL:** Tema a trabajar utilizando técnicas cooperativas. En esta fase, se pueden introducir cuentos o libros que hagan reflexionar sobre las desigualdades sociales, culturales, religiosas, entre otras. También se pueden hablar de temas que preocupen al grupo e intentar resolverlos conjuntamente.

**5. REFLEXIÓN:** Una ronda para reflexionar sobre lo que se ha aprendido en la actividad principal.

**6. ACTIVIDAD ENERGIZANTE:** Un juego físico o cooperativo que implique movimiento. Combinar las actividades más difíciles de conexión emocional con las actividades más lúdicas nos ayuda y facilita su integración.

**7. RONDA DE SALIDA:** Una ronda de salida o cierre del círculo en la que cada uno, por turnos, comenta qué le ha gustado más o qué ha aprendido de la experiencia del círculo vivida.

El pensamiento restaurativo requiere tiempo: tiempo para la reflexión, para cuestionar y desaprender patrones profundamente arraigados en el sistema educativo tradicional del que provenimos, y para dedicarse a un entrenamiento constante en la gestión de las relaciones de los niños desde una perspectiva restaurativa. Esto implica dejar atrás el carácter punitivo que a menudo define la sociedad que nos rodea. Tal como afirma Belinda Hopkins (2011): *“Cuando las personas se conectan entre sí a través del respeto y la escucha, se crean las condiciones para una comunidad realmente segura y solidaria.”*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hopkins, Belinda (2004). *Restorative Practices in the Classroom: Practical Strategies for Improving Behaviour and Strengthening Community*. London: Routledge.

Hopkins, Belinda (2004). *Just Schools: A Whole School Approach to Restorative Justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hopkins, Belinda (2011). *The Restorative Classroom*. London: Optimus Education (Speechmark).

Rul·lan, Vincenç (2018). Círculos de diálogo. *Revista Convives*, 21.



## 15

# Transformar los álbumes ilustrados en un puente de comunicación y una posibilidad en la práctica operativa educativa

Vincenza Basta, Sara Fusco y Federica Piccolo (Il Pungiglione)

Elena Fierli y Sara Marini (SCOSSE)

Este capítulo nace de la colaboración entre dos organizaciones sociales italianas con orígenes diferentes. Por un lado, se basa en la experiencia de Il Pungiglione, una cooperativa social que trabaja con jóvenes de diversos perfiles de desarrollo o que enfrentan vulnerabilidad y fragilidad familiar y/o social. Por otro lado, esta larga y profunda experiencia ha brindado a Associazione SCOSSE la oportunidad de explorar las herramientas más efectivas para abordar ciertos desafíos operativos. La asociación, por su parte, se centra en la educación de género y la deconstrucción de estereotipos y prejuicios en las dinámicas educativas a través de libros ilustrados.

## IL PUNGIGLIONE

Durante el desarrollo del proyecto Zoom Out, nos hemos preguntado varias veces qué nos falta en herramientas educativas dirigidas a la infancia con el fin de hacerlas efectivamente accesibles. La experiencia de Il Pungiglione trabajando con menores involucra a dos macrogrupos de niños y niñas y sus familias. Por un lado, el objetivo considera la vulnerabilidad socioambiental y, por otro, las discapacidades del desarrollo.

En el primer caso, los servicios educativos están dirigidos a personas jóvenes procedentes de situaciones de fragilidad socioeconómica, pobreza educativa y diferentes situaciones familiares de riesgo. Dentro de esta área podemos encontrar servicios para la prevención de la institucionalización, la salvaguarda de la infancia, las reuniones supervisadas y la gestión de familias en alto conflicto, protegiendo el derecho a la coparentalidad.

Uno de los grandes retos es precisamente el relato de la situación de la familia. En pocas palabras, es difícil explicarle a una criatura de siete años que viene a conocer a cualquiera

de los padres, bajo la supervisión del personal educativo o psicológico, por qué no puede ir a casa con su padre. En casos tan sensibles, y desafortunadamente numerosos, la ayuda de álbumes ilustrados puede ser crucial. El uso de historias y personajes a través de imágenes visuales podría ayudar a hacer comprender las circunstancias de su familia. Los libros ilustrados podrían apoyar una lectura que destacara tanto su historia emocional como cualquier oportunidad potencial o de crecimiento relacionada con su experiencia. Para abordar la narrativa del contexto familiar del niño en situaciones de vulnerabilidad y extrañeza de uno de los padres, se utilizó el libro ilustrado "I am a child, I am a child" (Soy un niño, soy un niño) donde Matthew, que dice que ser niño es algo serio, relata los pensamientos de sus amigos. Said, Mariem, Manuel, Emily, Li, Omar y Alina explican lo que necesita una criatura para crecer. Por ejemplo, Omar dice que *"las niñas y los niños tienen lugares para estar, diseñados para ellos: una casa con su habitación adentro, una cama para bebés, un estante para sus cosas y una alfombra... sí, eso es fundamental"*. O Said dice, también a través de imágenes, *"que los niños pequeños deben ser amados y de hecho su madre dice que él es su tesoro o incluso su capitán, porque ella sabe que él crecerá y podrá tomar decisiones"*. Esta narrativa compuesta por ejemplos e imágenes ayuda tanto a criaturas como a personas adultas a compartir qué estrategias se han puesto en marcha para satisfacer estas necesidades básicas de la población infantil y lo que se puede hacer en el estado actual para mejorar la situación de cada criatura.

En otro caso, estos servicios están dirigidos a criaturas con discapacidad intelectual, a menudo co-diagnosticadas con discapacidades físicas y/o sensoriales. El trabajo se relaciona principalmente con el ámbito socioeducativo y socio-rehabilitativo, en lo que respecta al desarrollo de la autonomía y,

en su caso, a la formación de los padres.

A menudo, en estos casos, los recursos que se relacionan con el mundo de la literatura infantil y adolescente no tienen en cuenta el perfil funcional del receptor. El perfil funcional adopta un enfoque centrado en la persona, destacando no solo los problemas, sino también las fortalezas y oportunidades de crecimiento. Consideramos las discapacidades intelectuales en todos los ámbitos, desde discapacidades profundas a leves-moderadas, incluidos los trastornos del espectro autista. Para estos últimos, los libros ilustrados ofrecen grandes posibilidades en el campo del aprendizaje a través de imágenes, aunque siempre hay que tener en cuenta la complejidad de las modificaciones adaptadas a situaciones concretas e individuales. Es por eso que la tarea de recopilar herramientas accesibles es relevante. Gracias a estos canales, es posible que las figuras educativas apoyen el trabajo con el niño, no solo con la “lectura”, sino especialmente en la elección de herramientas de comunicación y comprensión.

Además del CAA, que hemos discutido extensamente en el próximo capítulo 16, hemos recopilado una serie de herramientas que son útiles en la práctica. Comencemos con las herramientas correctivas, que son aquellos dispositivos, digitales o en papel, que cada persona puede usar para lograr su objetivo compensando sus dificultades. Basta con pensar en ayudas a la lectura relacionadas con el mundo de las necesidades educativas especiales como la dislexia (<https://www.aiditalia.org/software-compensativi>).

Entre las herramientas compensatorias para la lectura y comprensión de libros ilustrados y literatura infantil para niños de 6 a 11 años con necesidades educativas especiales, surgen dos enfoques clave. El primero es el uso de la lectura aumentada, que integra texto e imágenes con ayudas visuales interactivas o historias sociales ilustradas, como las desarrolladas por Carol Gray (Erickson), para ayudar a los niños, en el caso específico del espectro autista, a comprender las emociones y las dinámicas sociales. Los segundos son audiolibros sincronizados que combinan la lectura de voz con la visualización de texto resaltado, como en los libros accesibles

de Bookshare (<https://www.bookshare.org/bookshare-reader>) o la iniciativa “Read to Me” de la Fundación Lia - Libri Italiani Accessibili (<https://catalogo.fondazione Lia.org/leggere-gli-ebook-con-adobe-drm#content>), y fomentan la decodificación del lenguaje y el ajuste de la atención a través de una experiencia multisensorial.

Algunas herramientas que se utilizan comúnmente en nuestra práctica operativa tanto con población infantil de origen vulnerable como con criaturas con necesidades educativas especiales son el uso de tarjetas de participación y el uso de tarjetas Dixit. Estas imágenes altamente simbólicas ofrecen la posibilidad de extraer matices desagradables y experiencias placenteras; ayudan a estimular una narrativa respetuosa sobre la historia y los contextos de la vida. Dada la densidad de símbolos y detalles, permiten a la persona proyectar y compartir en varios niveles y en varios pasos sin sentir la frustración de tener que decirlo todo de inmediato; también se prestan a evocar alternativas no consideradas previamente o a dar palabras a través de un formulario, a una experiencia difícil de codificar.

La narración creativa, por otro lado, puede coincidir con el libro ilustrado al cerrar la brecha de representación entre los personajes y las personas. Este espacio de abstracción y reflexión es a menudo difícil de entender para las personas que tienen un perfil de funcionamiento diferente. Al asociar el libro con la foto, la imagen visual o, para dar un ejemplo práctico, las tarjetas de participación PIPPI, se puede construir un puente de materialidad y fisicalidad, y se pueden transmitir mensajes educativos de la escuela primaria. El programa PIPPI es una iniciativa nacional italiana promovida por el Ministerio de Trabajo y Política Social en colaboración con la Universidad de Padua. Nació para evitar que se aparte a las criaturas de sus unidades familiares mediante el fortalecimiento de las habilidades de los padres y la mejora del bienestar de la población infantil y sus familias en situaciones vulnerables (como la pobreza económica, la marginación social, la discapacidad, el conflicto parental en la separación, vulnerabilidades familiares como la enfermedad psiquiátrica parental, etc.). Cada proyecto se

construye a partir de las necesidades específicas de la población infantil y sus familias a través de un enfoque participativo, involucrando activamente a las familias, las criaturas y los trabajadores sociales.

El mismo apoyo puede ser proporcionado por la manipulación sensorial de diferentes materiales, como arena, biodegradables, molduras y arcilla de calidad alimentaria. El cuerpo también puede convertirse en un recipiente para la “lectura” de la historia en cuestión. A través de la elección de movimientos, gestos simbólicos, pasos de baile o mímica es posible entrar en contacto con la narrativa mediada por el cuerpo.

Todas estas herramientas promueven la eficacia a la hora de elegir con la persona y para la persona, en este caso. La elección varía principalmente en función de las aptitudes, los gustos y el perfil de funcionamiento de la persona y sus preferencias. Pero también dependiendo del tipo de actividad y del libro ilustrado, por ejemplo, en relación con la cantidad de texto (si el joven tiene dificultades para decodificar y comprender el texto escrito, si hay algún indicio de retraso en la adquisición de las habilidades de lectura, si muestra dificultades para automatizar el proceso de lectura), los colores utilizados para las imágenes (hipersensibilidad, sinestesia, preferencias marcadas).

En definitiva, hay un mundo de posibilidades para explorar junto a los jóvenes y la narración, para que su autorrepresentación tenga lugar no solo en el mensaje, sino también y sobre todo en la experiencia accesible.

## SCOSSE

La colaboración y cooperación con Il Pungiglione nos llevó a tratar de identificar algunas posibles respuestas a las diversas necesidades identificadas por la cooperativa.

Por lo tanto, hemos identificado herramientas, prácticas y, en particular, libros o tipos de **libros ilustrados, que no solo responden a las necesidades específicas identificadas, sino que también son capaces de satisfacer las necesidades relacionadas con el placer, la participación, el bienestar y el reconocimiento de cada persona que participa en la lectura o**

**actividades sugeridas.** Por lo tanto, tratar de recomendar actividades que sean realmente accesibles para cada participante, o que se puedan ajustar para hacerlo.

La herramienta principal y más compleja es la perspectiva con la que miramos los libros, cualquier libro. Se debe perfeccionar una habilidad que nos



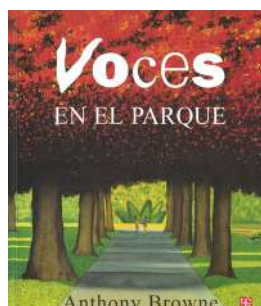
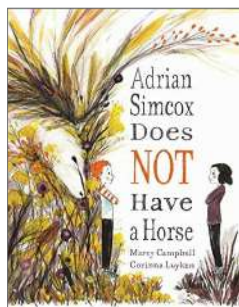
permita tener en cuenta la multitud de necesidades de las personas a las que haremos una recomendación, y nuestras propias necesidades a la hora de mediar con ellas.

Esto nos permitirá desenterrar de los

libros respuestas y soluciones inesperadas no necesariamente establecidas entre los temas u objetivos de este proyecto editorial, pero tampoco elegir un libro que pueda dar lugar a una situación específica que sea inquietante o inaccesible para quienes deberían leerlo.

Consideremos el ejemplo significativo de un hermoso libro, *Thankful*, de Elaine Vickers y Samantha Cotterill, que muestra el cuidado y su importancia, expresados en gestos y rutinas diarias dentro de una familia compuesta por una niña y sus padres, una madre y un padre heterosexuales, unidos y viviendo juntos. El texto y el mensaje, valiosos y bien elaborados, corren un riesgo muy alto de alimentar el malestar y la incomodidad en situaciones relacionadas con criaturas enviadas a servicios de protección, que podrían estar involucradas en relaciones de alto conflicto familiar o violencia doméstica. Y esto es cierto incluso cuando no somos conscientes de la experiencia directa de quienes están escuchando la lectura de un libro. Consideremos, por ejemplo, la frase: “Gracias por un hogar que me hace sentir cálida y segura. Gracias por mis padres, que me leen cuentos [...] y cada noche, cuando se me acercan, me susurran estas palabras [...]”.

Si, por lo tanto, sin esta habilidad, no es posible seleccionar los libros “correctos” de una manera libre de contexto, tratamos de especificar los tipos de libros que pueden ser oportunidades valiosas.



**Las necesidades identificadas por Il Pungiglione y que surgieron durante las capacitaciones e intercambios de buenas prácticas están relacionadas con la vulnerabilidad socioambiental y la discapacidad del desarrollo.**

En el primer caso se trata de niños y niñas en situación de fragilidad socioeconómica, pobreza educativa y riesgo familiar de diferentes tipos.

Dos libros importantes para apoyar estos contextos son *Adrian Simcox Does NOT Have a Horse* de Marcy Campbell y *Voces en el parque* de Anthony Browne. Historias que describen desequilibrios y desigualdades sociales: Adrián vive en una pequeña casa en los suburbios solo con su abuelo, mientras que su compañero de clase vive en una lujosa casa con jardín en un barrio residencial de clase media; *Voces en el parque*, desde la perspectiva de cuatro protagonistas diferentes, nos habla de un padre desempleado en busca de trabajo que se encuentra con la vida de una adinerada madre de familia, su hijo y su perro. Historias que en una inspección más cercana también nos hablan de múltiples estructuras familiares: un niño que vive con su abuelo que realiza tareas de cuidado parental en todos los aspectos, otro que vive solo con su madre, otro con su padre. El registro utilizado por Anthony Browne de contar la misma historia con la voz y desde el punto de vista de cuatro protagonistas diferentes es extremadamente útil y fácilmente replicable para acceder a las historias y hacerlas a medida de cada persona, potenciando y destacando las diferentes situaciones y características.

También se ha hablado de criaturas para las que se organizan reuniones supervisadas o que se encuentran en situaciones de alto conflicto familiar.

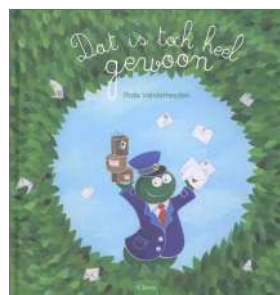
También en estos casos, **los libros ilustrados nos ayudan al ofrecernos las muchas historias posibles que subyacen a este paradigma**

**inusual (entendido como impredecible en las muchas derivas diferentes que la historia puede contener), pero también al incitarnos a encontrar posibles lecturas e historias entre líneas.**

*¿Te acuerdas?* de Sydney Smith, cuenta la historia de una madre y un hijo que dejan a su padre y su hogar, se enfrentan a un largo viaje por carretera en el que el desapego y la separación son el tercer pasajero, terminan en una nueva ciudad, donde un día “Podríamos decir: ¿Te acuerdas de la primera mañana en nuestro nuevo hogar? Solo estábamos tú y yo. [...] Y el sol salía sobre la ciudad. Fue mágico”.

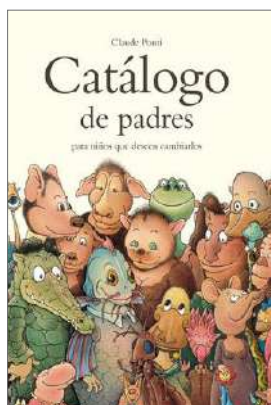


En *En el bosque*, de Anthony Browne, el personaje principal se despierta por la mañana después de escuchar ruidos por la noche y ya no puede encontrar a su padre: “Echo de menos a mi padre”. Su madre le pidió, como una Caperucita Roja, que le llevara un pastel a su abuela, lo que lo impulsó a caminar por un bosque habitado por personajes de cuentos de hadas, por sus pensamientos y por la esperanza de conocer a su padre, en un viaje de reflexión en el que cualquier criatura puede ver y describir cómo se siente. Finalmente encontrará a su padre en la casa de su abuela y juntos regresarán a casa, “¿Quién es? Solo nosotros dos. Y la madre salió sonriendo”, con los brazos abiertos. El libro termina con los dos de pie delante de la puerta. Podemos leerlo como una historia de reunificación, pero también puede



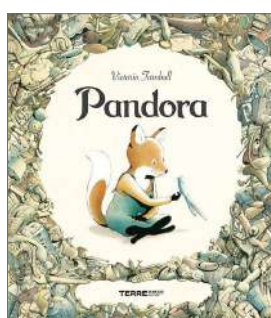
hablarnos de un paseo a casa después del tiempo pasado juntos, respaldado por la descripción de una actitud positiva retratada por todos los personajes principales.

En *Dat is toch heel gewoon* (*De Gewoonboom*) [Esto es perfectamente normal, ¿no?] de Thais Vanderheyden, Marty Mole vive con su madre, “el padre es un explorador, se fue en



un largo viaje hace mucho tiempo y no se sabe cuándo regresará”.

En el muy rico *Catálogo de padres* de Claude Ponti incluimos, además de *The Lysol* y *The Leisola*, *The Absent*: un “modelo unisex” representado por una maleta dentro de la otra.

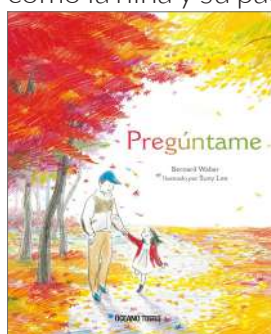


Pero si seguimos buscando podemos descubrir libros que nos hablan de vínculos fuertes y preciosos susceptibles de separación, distancia y ruptura. Tal es el caso de *Pandora*, de Victoria Turnbull, que se vincula con un pajarito, lo cuida, pero llegará el momento de verlo partir. Sin embargo, después de una larga espera y después de un tiempo de ausencia, el ave regresará, consciente de que con cada reunión su vínculo será el mismo que antes. Del mismo modo, la obra de Kim Sena *It's Time to Go*, en la que la búho Lucy nunca volverá,



reconoce que su despedida es definitiva pero su vínculo durará para siempre.

Finalmente, muchos libros pueden ofrecernos valiosas representaciones de la vinculación o el tiempo de calidad que pasamos con los padres. Como en el caso de la niña y su madre (pero incluso estas son suposiciones, ya que es un libro maravilloso sin palabras) en *La ola* de Suzy Lee; o como la niña y su padre en *Pregúntame*, también ilustrado por Suzy Lee y escrito por Bernard Waber.



Para las necesidades relacionadas con las discapacidades del desarrollo, creemos que debemos hacer dos introducciones necesarias.

La primera se refiere a **los libros ilustrados, que en la integración de texto (a menudo no muy largo) e imágenes, en el uso del lenguaje directo y en primera persona, se prestan a diferentes lecturas e interpretaciones que estimulan y se apoyan en habilidades muy diversas, facilitando la participación y permitiendo la comprensión de conceptos incluso muy complejos**. Una complejidad que, por otro lado, no debe subestimarse a la hora de elegir los libros.



El segundo es la necesidad de que los diferentes cuerpos, funciones, formas de expresión y habilidades se representen en las imágenes infantiles a través de cuentos ilustrados. En libros como *Laurie* de Elfi Nijssen y Eline Van Lindenhuizen, *On n'est pas si différents!* [No somos tan diferentes] de Sandra Kollender y Claire Cantais, y *Àlbum para días de lluvia* de Dani Torrent, encontramos prótesis, audífonos y sillas de ruedas en los juegos y rutinas diarias compartidas de la infancia.

Para apoyar el trabajo realizado por los servicios dedicados a los niños con discapacidad intelectual, a menudo co-diagnosticados con discapacidades físicas y/o sensoriales, los editores ofrecen varias oportunidades, que siempre implican utilizar la flexibilidad y la experiencia a la hora de elegir.

Muchos títulos se prestan a la necesidad de potenciar el cuerpo como vehículo de lectura, como *De la cabeza a los pies* de Eric Carle, los libros de Satoshi Iriyama y Annalisa Lombardo, *Samba Panda con osito* y *Samba Panda con papá* o *Io sono foglia* [Soy Hoja] d'Angelo Mozzillo y Marianna Balducci, que ofrecen una invitación a mover el cuerpo,



imitar gestos, movimientos y posiciones, y captar cualquier analogía de manera directa e inmediata a través de la yuxtaposición de imágenes con otros animales, objetos o elementos de la naturaleza.

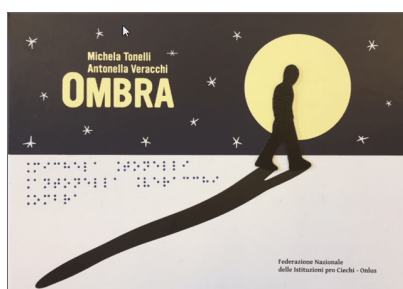
Impresionante es la inspiración de libros como *Piccole Emozioni* [Pequeñas emociones] de Sonia Maria Luce Possentini, que representa diferentes



estados de ánimo solo a través de expresiones faciales y onomatopeyas, en las que es posible verse reflejado sin una guía de interpretación.



Otras herramientas muy útiles, dentro del tema de los cuerpos, son: *El alfabeto manual. Lengua de signos italiana* ilustrada por Roger Olmos; *Ya sé vestirme sola* de Elena Odriozola, que apoya el aprendizaje de los pasos de acción necesarios en una rutina; libros táctiles



como *Andiamo* [Vamos] de Marcella Basso y Michele Tajariol que, gracias a un juego de bolsillos que esconden objetos cotidianos,

coloca a todos en el mismo nivel de exploración y descubrimiento. O como *Ombra* [Sombra] de Michela Tonelli y Antonella Veracchi, capaz de hacer algo abstracto y simbólico inmediatamente visible con los ojos y las manos.

**Al asociar las narrativas con la imagen visual, que en sí misma es la base del contrapunto sobre el que se desarrollan los libros ilustrados, las**

### cartas y los libros de fotos proporcionan una valiosa ayuda.

En el segundo caso podemos mencionar a la fotógrafa y autora de libros infantiles Tana Hoban, cuyos volúmenes contienen todo lo que es (o puede ser) objeto de experiencias infantiles: juegos, herramientas, zapatos, la calle y todo lo que podemos encontrar en ella. Principalmente sin palabras, que a menudo ofrecen imágenes macro, son obras que nos invitan a involucrarnos, a interactuar con el texto, pero que también permiten una relación inmediata con él.

Y es cierto que las letras son una herramienta muy útil para construir puentes entre pensamiento y lenguaje, entre personas, entre conceptos, para describir y estructurar relaciones, para sustituir palabras o para dar la oportunidad de estructurar una narrativa utilizando la propia. Las posibilidades que ofrecen son aislar un elemento, trabajar en posibles interpretaciones, construir secuencias que varían en longitud y en los vínculos que construyen; el mecanismo conectivo también permite multiplicar posibilidades.

Hay un texto que representa para nosotros una síntesis de tantas de las instancias antes mencionadas y que es *Todo un mundo* de Katy Couprie y Antonin Louchard, un inventario de imágenes realizadas con diferentes técnicas artísticas, ilustraciones y fotografías, dialogando entre sí, para ser leídas en secuencia o para retrasar el desarrollo de habilidades de observación. Un libro que también se ha convertido en una colección de tarjetas, que ofrecen todas las posibilidades que, como hemos visto, esto puede representar.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### ÁLBUMES ILUSTRADOS

- Basso, Marcella; Tajariol, Michele (2016). *Andiamo*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Browne, Anthony; Esteva, Carmen (trad.) (1999). *Voces en el parque*. Mexico D.F.: Fondo de cultura económica.
- Browne, Anthony; (2023). *En el bosque*. Mexico: Fondo de Cultura Económica de España
- Campbell, Marcy (2021). *Adrian's Horse*. New York: Dial Books.
- Carle, Eric; Rubio, Esther (2017). *De la cabeza a los pies*. Madrid: Kókinos.
- Couprie, Katy; Louchard, Antonin; (2009). *Todo un mundo*. Madrid: Anaya Educación.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa; (2018). *Samba Panda con osito*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Iriyama, Satoshi; Lombardo, Annalisa; (2019). *Samba Panda con papá*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Kollender, Sandra; Cantais, Claire (2015). *On n'est pas si différents!*. Montreuil: La Ville Brûle.
- Lee, Suzy; (2008). *La ola*. Granada: Barbara Fiore Editora
- Mozzillo, Angelo; Balducci, Marianna (2020). *Io sono foglia*. Imola: Bacchilega Editore.
- Nijssen, Elfi; Van Lindenhuisen, Eline (2010). *Laurie*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Odriozola, Elena (2023). *Ya sé vestirme sola*. Gipuzkoa: Ediciones Modernas El Embudo
- Olmos, Roger (2023). *Alfabeto manuale. Lingua dei segni italiana*. Modena: Logos.
- Ponti, Claude; (2009). *Catálogo de padres*. Barcelona: Corimbo
- Possentini, Sonia Maria Luce (2017). *Piccole Emozioni*. Milan: Il Castoro.
- Sena, Kim (2019). *È tempo di andare*. Roma: Orecchio Acerbo Editore.
- Smith, Sydney; Bescós Madrid, Andrea (2024). *¿Te acuerdas?* Barcelona: Libros del Zorro Rojo
- Tonelli, Michela; Veracchi, Antonella (2017). *Ombre*. Roma: Federazione Nazionale delle Istituzioni pro Ciechi.
- Torrent Riba, Dani (2015). *Álbum para días de lluvia*. Bilbao: Elisabeth Pérez Fernández.
- Vanderheyden, Thais (2012). *Dat is toch heel gewoon*. Hasselt: Clavis Publishing.
- Vickers, Elaine; Cotterill, Samantha (2021). *Thankful*. New York: Simon i Schuster/Paula Wiseman Books.
- Waber, Bernard; Lee, Suzy; (2022). *Pregúntame*. Barcelona: Océano Travesía.

## 16

# La interseccionalidad como método: marco conceptual de la diversidad funcional y propuesta metodológica de la Comunicación Alternativa Aumentativa (CAA)

Francesca Gaglianone, Valentina Pistoni, Vincenza Basta y Lucia Montalto

con aportaciones del equipo del Área Infantil (Il Pungiglione)

La contribución que presentamos aquí proviene del trabajo y la experiencia de los profesionales de *Il Pungiglione*, una cooperativa social activa en la protección de niños con discapacidad y en la planificación educativa en contextos vulnerables. Este capítulo se origina en la práctica educativa del Área de Menores de la cooperativa, que adopta un enfoque en el perfil de funcionamiento, en línea con referencias internacionales como el DSM-5, la ICF-CY (Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud) de la OMS y las directrices italianas para Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEP). Este enfoque se basa en observar las competencias, el potencial, las estrategias personales y las necesidades de apoyo, y va más allá de una perspectiva meramente diagnóstica o de etiquetado. Por lo tanto, la discapacidad no se entiende como una condición fija, sino como un conjunto dinámico e interconectado de elementos, que incluye el cuerpo, la mente, el contexto, las relaciones y

las herramientas disponibles que actúan como facilitadores de potenciales y posibilidades. Esto nos permite intervenir **centrándonos en el área de desarrollo proximal y en habilidades residuales** que se pueden mejorar, **basadas en la motivación**, con una perspectiva de desarrollo. Este proceso tiene en cuenta las diferentes condiciones en las que se manifiesta la discapacidad:

- **Discapacidades intelectuales**, con deficiencias en la función cognitiva y diferentes niveles de autonomía;
- **Discapacidades sensoriales**, que requieren apoyo tecnológico o estrategias compensatorias;
- **Discapacidades físicas**, que implican adaptaciones ambientales y el uso de ayudas específicas;
- **Discapacidades adquiridas**, resultantes de eventos traumáticos, incluidos los que ocurren durante o después del conflicto, o de enfermedades.



En la vida diaria, muchos niños expresan necesidades educativas específicas no solo relacionadas con su discapacidad, sino también con trastornos del aprendizaje (como dislexia, disortografía, discalculia), trastornos conductuales y de atención (como TDAH o trastorno negativista desafiante) o afecciones del espectro autista, que requieren atención específica en la comunicación, la estructuración ambiental y las relaciones educativas. Para dar una respuesta eficaz a esta complejidad, *Il Pungiglione* utiliza una metodología integrada que toma en cuenta las diversas dimensiones del funcionamiento y el contexto social y ambiental. Esta metodología incluye:

- a) Evaluación multidimensional**, realizada en momentos clave (T0, T1, T2) para el seguimiento, adaptación y evaluación de las intervenciones educativas;
- b) Planificación personalizada**, construida en torno a objetivos de desarrollo específicos compartidos con las criaturas, las familias y el personal educativo;
- c) Evaluación de Impacto Social (EIS)**, para detectar y analizar los efectos de las actividades educativas en las personas y su contexto.

En este marco se encuentra el **Programa P.I.P.P.I.**, un modelo de intervención integrado orientado a prevenir la institucionalización, apoyar a las familias con dificultades y promover entornos educativos inclusivos y resilientes. El programa se basa en herramientas como la educación en el hogar, la proximidad de apoyo, los grupos de padres/hijos y el triángulo de la parentalidad, que integra:

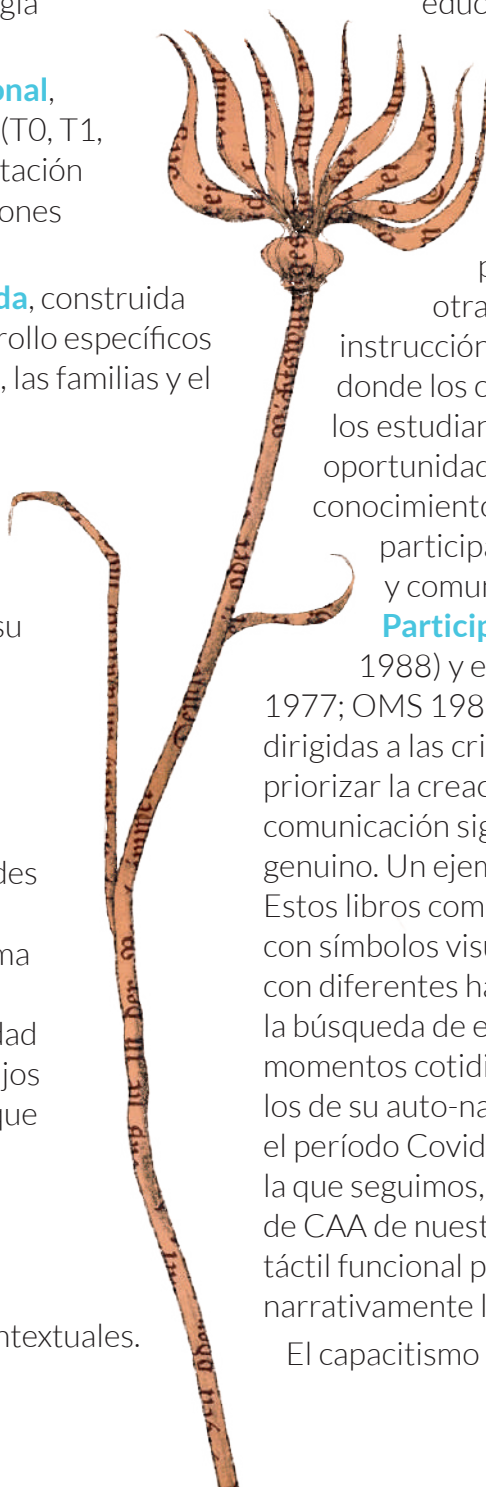
- Las necesidades de desarrollo de la criatura;
- Las habilidades en la crianza;
- Los factores ambientales y contextuales.

El uso del triángulo nos permite ir más allá de las visiones individualizadas, orientando las intervenciones hacia un análisis complejo y situado. En este contexto, el uso de la **Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA)** se vuelve crucial para identificar las necesidades de comunicación y de vida de la criatura. El uso de CAA potencia la interacción con los libros ilustrados como herramientas pedagógicas accesibles, adaptables y relacionales, capaces de atravesar dimensiones emocionales, cognitivas, sensoriales y simbólicas. No se trata solo de leer un libro sino de construir una práctica educativa que permita la narración y el reconocimiento, así como nombrar lo difícil.

## MARCO CONCEPTUAL

Los entornos educativos, particularmente las escuelas y otras instituciones encargadas de la instrucción, representan el entorno primario donde los ciudadanos jóvenes, incluidos los estudiantes con discapacidades, tienen oportunidades no solo de aprender y adquirir conocimientos y habilidades, sino también de participar activamente en la vida social y comunitaria. Según el **Modelo de Participación** (Beukelman y Mirenda 1988) y el **Modelo Biopsicosocial** (Engel 1977; OMS 1988), las intervenciones efectivas dirigidas a las criaturas con discapacidad deben priorizar la creación de oportunidades para una comunicación significativa y un compromiso genuino. Un ejemplo es el uso de **libros táctiles**. Estos libros combinan elementos sensoriales con símbolos visuales para apoyar a las personas con diferentes habilidades de comunicación en la búsqueda de estrategias relacionadas con momentos cotidianos de la vida diferentes a los de su auto-narrativa. Por ejemplo, durante el período Covid-19, una persona pequeña a la que seguimos, con el apoyo de un facilitador de CAA de nuestra organización, creó un libro táctil funcional para compartir sensorial y narrativamente la percepción de la experiencia.

El capacitismo en personas en edades de entre



6 y 11 años se manifiesta a través de normas educativas, expectativas sociales y entornos escolares que recompensan las habilidades físicas, cognitivas y de comportamiento que se ajustan a estándares predeterminados, mientras que excluyen o penalizan a aquellos que se desarrollan de manera diferente. Este paradigma incide en la construcción de la identidad y la autoestima, condicionando cómo las criaturas se perciben a sí mismas y a los demás en términos de valor y competencia. Con esto en mente, **la comunicación se convierte en un elemento esencial para romper estereotipos y construir posibilidades**. Para las personas con necesidades complejas de comunicación (NCC), que afrontan desafíos en el uso de los métodos convencionales de comunicación, y en particular el lenguaje verbal y escrito, es crucial adoptar técnicas, estrategias y tecnologías que simplifiquen y adapten los materiales didácticos para satisfacer sus necesidades. Una de las metodologías más efectivas para el uso en el aula es la **CAA, un conjunto de estrategias y técnicas diseñadas para mejorar y hacer que la comunicación sea accesible y utilizable para todos**.

La CAA se define como “**augmentativa**”. Sirve para identificar estrategias con el fin de mejorar las habilidades existentes de la persona (por ejemplo, vocalizaciones, lenguaje hablado, gestos o signos) dentro de su entorno. Se conoce como “**alternativa**” porque utiliza métodos que van más allá del lenguaje hablado. La CAA incorpora una variedad de sistemas simbólicos, incluidos símbolos gráficos (imágenes, dibujos, pictogramas, palabras o letras) y sistemas gestuales (mímica, gestos o señales con las manos). Los sistemas gráficos también pueden requerir el uso de sistemas de apoyo. Estos símbolos se adaptan a las necesidades de las personas con diversas edades, habilidades motoras, habilidades cognitivas y habilidades lingüísticas.

Una intervención efectiva de CAA inclusiva considera la complejidad del funcionamiento adaptativo del alumnado, que surge de la interacción de factores biológicos, psicológicos y sociales, así como la presencia o ausencia de facilitadores o barreras ambientales.

## LA IMPORTANCIA DE LA CAA EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INTERSECCIONALES

La **Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA)** constituye un complemento del enfoque multifocal de la literatura infantil, ya que integra herramientas visuales, simbólicas y tecnológicas para ampliar las formas en que se accede a las narrativas. Este modelo promueve un disfrute más dinámico y adaptativo, y responde a diferentes estilos de aprendizaje y habilidades de comunicación. La CAA también facilita la coexistencia de diferentes perspectivas dentro del texto, y mejora la comprensión y la interacción entre lectores con experiencias heterogéneas. A través de esta pluralidad de códigos expresivos, la literatura se convierte en un espacio donde confluyen dimensiones cognitivas, sensoriales y culturales, y donde se promueve de manera implícita una experiencia inclusiva e interseccional.

Un enfoque interseccional no puede seguir una estructura predefinida, sino que debe adaptarse al niño y a sus contextos sociales y ambientales. En este sentido, la CAA, en todas sus formas, sirve como un método pedagógico intrínsecamente interseccional. La CAA fue concebida como una herramienta inclusiva, y la facilitación visual, por ejemplo, representa el primer medio de comunicación y el más natural. A pesar de su potencial para superar las barreras, no solo intelectuales sino también socioeconómicas o lingüísticas, la facilitación visual a menudo se subestima en ciertos contextos.

A través del lenguaje gráfico simbólico, **la CAA puede fomentar la reflexión sobre la representación del género y la identidad e identificar símbolos universales** que reduzcan las distancias respetando la diversidad. La CAA no requiere requisitos previos, a pesar de estar erróneamente asociada exclusivamente con programas de producción de pictogramas, incluso entre profesionales.

**El uso de la CAA permite el compromiso con los interlocutores y la identificación colaborativa** de las formas más efectivas de facilitar la comunicación, apoyar la comprensión y expresar las necesidades, la identidad propia

y las narrativas personales. El fácil acceso a la información permite la transmisión de mensajes y oportunidades esenciales para los caminos de la vida, independientemente de si el receptor habla el mismo idioma, proviene de contextos de privación educativa o tiene una discapacidad intelectual.

## DIRECTRICES PARA LA INCLUSIÓN DE LA POBLACIÓN INFANTIL CON DISCAPACIDAD EN LAS ACTIVIDADES

Dentro de los servicios que ofrecemos, atendemos a criaturas con discapacidades intelectuales, sensoriales, físicas y, en algunos casos, adquiridas. La diversidad de las personas con las que trabajamos reafirma la centralidad de la participación de la persona en la construcción del canal de comunicación más eficaz. A partir de observar y comprender a la criatura, su familia, el sistema social, el grupo del aula y el personal escolar correspondiente, **la persona facilitadora de Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) puede desarrollar e implementar conjuntamente una intervención personalizada en colaboración con la comunidad escolar**. Esta intervención implica el uso de técnicas, estrategias y tecnologías de asistencia, cuando sea necesario, para promover procesos de aprendizaje efectivos alineados con el plan educativo del estudiante y garantizar la participación activa en su entorno. **Este enfoque mejora la capacidad de la persona para tomar decisiones y promueve la autodeterminación**, que puede extenderse y generalizarse a otras áreas de la vida.

**En las actividades educativas, la persona facilitadora de la CAA debe trabajar en colaboración constante con las figuras educativas de apoyo y el personal docente**. Después de revisar el plan de intervención educativa, adaptan el contenido de los materiales educativos. La comunicación regular con la familia, el personal escolar y la red social y de salud es esencial para construir una intervención sinérgica y sistémica. Este enfoque participativo también se puede aplicar a actividades como el Mapa de quién soy (ver el Banco de recursos de Zoom Out), donde la criatura colabora para seleccionar pictogramas, imágenes o fotos que coincidan con su perfil y preferencias funcionales.

Para mejorar la inclusión del alumnado con discapacidad en las actividades educativas, son esenciales los siguientes principios:

- Observar, evaluar y comprender el perfil funcional de la criatura.
- Asegurarse de que el contenido educativo sea sencillo y claro.
- Proporcionar tiempo adicional para la comprensión, el procesamiento y la finalización de la tarea.
- Garantizar la disponibilidad y accesibilidad de las herramientas digitales.
- Crear un ambiente físico acogedor, tranquilo y adecuado a las características funcionales de la persona.
- Al adaptar el contenido de CAA, conviene implicar a las criaturas tanto como sea posible en la elección de ayudas digitales o de otro tipo, teniendo en cuenta su perfil funcional.
- Los símbolos en la CAA deben estar vinculados a objetos o acciones tangibles.
- Los símbolos de la CAA deben organizarse en categorías (por ejemplo, acciones, lugares, personas, emociones).
- La CAA debe utilizarse en todos los contextos de la vida en la medida que sea posible.
- Durante la comunicación entre varias personas, los símbolos deben usarse de forma interactiva para facilitar la participación activa de la criatura.

## CONCLUSIONES

Según nuestra experiencia, la CAA tiene un gran potencial para derribar barreras de todo tipo, tal vez incluso más que el lenguaje hablado. Cualquier actividad del Banco de recursos se puede adaptar en colaboración con la criatura para identificar el modo de comunicación más efectivo, agradable y atractivo. **La Comunicación Aumentativa Alternativa permite la co-construcción de un lenguaje universal que da voz a todas las personas al tiempo que reconoce la singularidad individual como un recurso compartido.**

## 17

# Ampliando perspectivas: herramientas y recursos para una sociedad inclusiva

Aleksandra Niewiejska (Fundacja Laboratorium Zmiany)

En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad de comprender y valorar la variedad de la diversidad humana, los antecedentes y las experiencias es una habilidad esencial para el alumnado de las escuelas. El concepto de interseccionalidad popularizado por Kimberlé Crenshaw a finales de la década de los ochenta resulta importante para desarrollar un conocimiento integral sobre las desigualdades sociales y promover la inclusión a través de la educación de la primera infancia. Aumentar la conciencia sobre la diversidad y las diversas formas de dar forma a los privilegios y las opresiones de las personas desde una edad temprana puede fomentar la empatía, el pensamiento crítico y la responsabilidad social como beneficios a largo plazo. Educar al alumnado en las complejas formas de superposición de ejes como el género, las habilidades, la sexualidad, la nación o el estatus económico es esencial para promover una percepción holística de la diversidad entre la población infantil. **A través de la educación no formal y la literatura infantil, el alumnado puede participar en discusiones significativas sobre las diferencias y desarrollar las habilidades necesarias para comprometerse con una sociedad diversa.**

## EDUCACIÓN NO FORMAL

La característica definitoria de la educación no formal es que es una adición, alternativa y/o complemento a la educación formal dentro del proceso de aprendizaje permanente de las personas (ISCED 2011, 11). La educación no formal puede variar en intensidad o duración y no debe seguir un camino estructurado. Además, este tipo de proceso de aprendizaje puede dar lugar a cualificaciones no reconocidas formalmente por el sistema educativo nacional. Suele adoptar la forma de talleres o seminarios para personas de todas las edades. La educación no formal puede ser útil, entre otros, en el desarrollo de habilidades sociales o culturales (ISCED 2011). La educación no formal también es relevante para las criaturas, ya que proporciona experiencias de aprendizaje a través de actividades prácticas y aprendizaje experiencial. **Este tipo de educación permite a los niños adquirir conocimientos a través de la participación en experiencias prácticas que complementan su educación formal.** En un proceso estructurado diseñado por un educador, la educación no formal ayuda a llenar los vacíos de conocimiento a través de aplicaciones del mundo real y oportunidades de aprendizaje interactivo.



El individuo está influenciado educativamente tanto por las instituciones educativas formales como por actividades que no están específicamente destinadas a fines educativos, pero que poseen un carácter educativo. El campo de la educación social no puede satisfacer todas las necesidades únicamente a través de la institución escolar y su plan de estudios (por muy desarrollado que esté). Aunque la escuela debe tener un papel de liderazgo en la implementación de habilidades sociales, no logrará los objetivos previstos si opera de forma aislada y no tiene en cuenta la influencia de la educación no formal (extracurricular) (Trempeña 2011).

Cuando las influencias de la educación formal (basada en el plan de estudios) cesan, el individuo se ve influenciado y moldeado principalmente por la sociedad en la que participa. Por lo tanto, el trabajo planificado de los docentes debe incorporar diversas influencias educativas no formales en el alumnado. El personal docente deben guiar al alumnado para que mejore sus conocimientos y personalidad fuera de la educación formal. La preparación del alumnado en la escuela para la participación activa en la educación no formal se puede lograr, entre otras formas, fomentando el aprendizaje autodirigido; promoviendo habilidades para vivir e interactuar en diversos grupos sociales; desarrollando la motivación para la participación social activa, cultivando la capacidad de tomar decisiones y decisiones en diferentes situaciones de la vida, fomentando intereses, aumentando las habilidades de comunicación y desarrollando la capacidad de utilizar adecuadamente diversas fuentes de conocimiento (Trempeña 2011: 102). Los impactos más duraderos de los programas de educación no formal se ven en aquellos (entre otros) que: se centran en desarrollar habilidades para la vida y fomentar conexiones comunitarias, son dirigidos por facilitadores experimentados y tienen una participación juvenil sustancial (Simac et al. 2019).

Por último, pero no menos importante, la educación no formal puede caracterizarse por varios factores clave: aborda las necesidades educativas diferenciadas, atiende a diferentes

grupos objetivo, está organizada por varias instituciones educativas y tiene interacciones únicas con el sistema de educación formal. En este contexto, las actividades no formales pueden compartir características similares a las formales. Su distinción radica en su función y relación con el sistema educativo tradicional (como complemento o como alternativa) (Carron y Carr-Hill 1991).

## CONCIENCIACIÓN SOBRE LA DIVERSIDAD

La capacidad de comprender que los procesos de pensamiento de las personas pueden diferir incluso en respuesta al mismo estímulo es necesaria para aumentar la empatía y el pensamiento crítico. El alumnado (ya desde que cursan los primeros años de primaria) son conscientes de las diferencias que existen en cómo piensan las personas, pero no lo prevén en todas las situaciones y pueden tener dificultades para proporcionar incluso una explicación básica de por qué se dan estas diferencias. Las personas desarrollan estos conocimientos



a lo largo de la vida. Además, a medida que se desarrollan las habilidades cognitivas, el alumnado puede reconocer mejor que los pensamientos pueden diferir y determinar las causas de estas diferencias. Una mayor conciencia durante la etapa escolar contribuye a una comprensión más completa de la individualidad y la singularidad (O'Donnell Eisbach 2004).

Por lo tanto, es esencial fomentar un entorno que mejore la conciencia de la diversidad y que permita a los estudiantes comprender diferentes perspectivas desde una edad temprana. Proporcionar estas oportunidades puede ser útil para consolidar la información y evitar la disonancia cognitiva en las actividades sociales. Garantizar que las aulas y las escuelas estén adecuadamente equipadas para fomentar la inclusión implica, entre otras cosas, la formación del profesorado y la creación de recursos educativos apropiados (Manos et al. 2021). Estos aspectos están contenidos en el Proyecto Zoom Out que equipa a sus participantes para crear entornos seguros e igualitarios en las escuelas.

Consideramos que la literatura es crucial para dar forma a las percepciones de las criaturas sobre el mundo, ofreciendo enfoques reflexivos e imaginativos para explorar diversas perspectivas y experiencias. La lectura acerca al alumnado a personajes, culturas y circunstancias más allá de su entorno inmediato, lo que fomenta la comprensión de los puntos de vista de los demás. Los libros que incorporan múltiples personajes y tramas tienen el potencial de desafiar los estereotipos, y permiten que las criaturas se involucren de manera crítica en cuestiones de raza, género, clase social e identidad.

Además, la lectura permite al alumnado identificarse tanto con las luchas como con las alegrías de los personajes que representan la diversidad humana (diferentes naciones/apariencias/habilidades/ sexualidad, etc.). Estamos de acuerdo en que este proceso promueve una visión del mundo más inclusiva y empática. En la educación no formal, los cuentos son herramientas poderosas para iniciar conversaciones que promuevan la conciencia social y el pensamiento crítico en el alumnado.

## EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL PROYECTO ZOOM OUT

**La educación no formal ofrece experiencias de aprendizaje interactivas flexibles que fomentan la participación activa, enfatizando los enfoques centrados en el alumnado.**

Consideramos estos entornos de aprendizaje como oportunidades para explorar diversos temas y aumentar las habilidades sociales, el pensamiento crítico y la empatía. Esta capacitación facilita un intercambio dinámico de conocimientos, donde las personas participantes pueden colaborar, compartir experiencias y participar en la resolución creativa de problemas. Además, estas herramientas educativas brindan oportunidades inclusivas para el crecimiento personal y permiten que personas de diversos orígenes se relacionen con nuevas ideas.

Por lo tanto, el proyecto Zoom Out contiene talleres innovadores y herramientas prácticas destinadas a fomentar las competencias sociales e interculturales, así como el pensamiento crítico desde una perspectiva interseccional. El Banco de recursos incluye recursos tradicionales, como hojas de trabajo, herramientas modernas y materiales en línea. También proporciona estrategias pedagógicas para ayudar a los educadores a fomentar el pensamiento crítico, creativo y empático, al tiempo que promueve un entorno de aprendizaje inclusivo.

El Banco de recursos del proyecto proporciona a los educadores una amplia gama de métodos y materiales que son esenciales en un enfoque individual de las diversas necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado. Estos materiales reflejan los principios de la educación no formal, un enfoque pedagógico que se centra en estrategias flexibles y centradas en el aprendizaje fuera de los entornos tradicionales del aula. El Banco de recursos está diseñado para proporcionar materiales educativos innovadores y basados en evidencia que promuevan la inclusión y la mentalidad abierta con énfasis en la interseccionalidad. Este completo Banco de recursos educativos contiene componentes de: recursos audiovisuales, tareas literarias creativas, herramientas digitales para la expresión artística y

actividades de performance.

Los recursos audiovisuales, como vídeos o medios interactivos, ofrecen una forma dinámica de involucrar a las criaturas. Cada vez es más difícil imaginar procesos educativos contemporáneos sin la integración de diversos recursos audiovisuales debido a su presencia en la vida cotidiana del alumnado. Estos materiales permiten al alumnado explorar temas complejos en un formato accesible y atractivo que fomenta una comprensión más profunda del contenido. Por otro lado, la integración de estas herramientas en las prácticas educativas puede estimular la curiosidad de las criaturas y fomentar su participación activa. Además, la efectividad de un proceso de enseñanza no está determinada únicamente por el uso de numerosos recursos innovadores. La aplicación estratégica de las herramientas audiovisuales es esencial en el proceso de enseñanza: los educadores deben tener la competencia para adherirse a los principios de su uso adecuado y efectivo. Esto facilita la motivación de los niños para adoptar valores y actitudes positivas (Bušljeta 2013). Por lo tanto, el proyecto Zoom Out contiene múltiples talleres para profesores activos y estudiantes universitarios para que puedan adquirir los conocimientos necesarios. El contenido entregado a través de la educación no formal es diverso y, siempre que sea posible, se adapta a las necesidades específicas de los participantes (Młynarczuk-Sokołowska 2015). El uso de métodos no formales pone un fuerte énfasis en la adopción de un enfoque individualizado para los estudiantes.

Las actividades literarias creativas, que incluyen la narración de cuentos y ejercicios de escritura creativa, brindan al alumnado la oportunidad de expresarse y explorar su imaginación. Estas actividades promueven el crecimiento emocional y cognitivo de las criaturas, así como el aumento de sus habilidades de comunicación. El compromiso con la literatura permite a las criaturas conectarse con diferentes perspectivas. Creemos que las actividades literarias creativas pueden fomentar la reflexión crítica sobre cuestiones sociales, convirtiéndolas en un recurso valioso para promover el pensamiento crítico y la conciencia

social. Los recursos artísticos abren otro camino posible a la participación expresiva del alumnado. Estas actividades fomentan la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración, habilidades que son cruciales en una perspectiva interseccional. Creemos que crear y representar arte permite a los niños desarrollar una apreciación más profunda de la diversidad cultural y la expresión individual. Además, promover la integración de enfoques interdisciplinarios a través del arte crea oportunidades para que los niños exploren y se expresen. Las herramientas digitales consisten en podcasts, animaciones y el potencial del chat GPT que permiten el desarrollo de competencias como habilidades lingüísticas, resolución de problemas, comunicación y gestión



de la información. Estas actividades también pueden promover el liderazgo y crear un entorno inclusivo a través de proyectos colaborativos. Las actividades performativas, incluido el teatro o el juego de roles, representan un aspecto cada vez más importante de la educación no formal. Estas actividades involucran a las criaturas en el aprendizaje activo, donde pueden sumergirse en escenarios del mundo real o narrativas ficticias. Las actividades performativas fomentan la empatía a medida que los niños adoptan diferentes roles y perspectivas. A través de las tareas performativas, el alumnado gana confianza para expresarse, lo que ayuda a desarrollar la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales. Además, en la educación no formal, el trabajo en grupo es el

enfoque dominante. Las relaciones entre los participantes (incluida la persona facilitadora) se basan en principios de asociación, libres de jerarquía y competencia. Los logros de los participantes se evalúan principalmente a través de la autoevaluación, con criterios que pueden ser establecidos en colaboración tanto por los participantes como por la figura facilitadora (Młynarczuk-Sokołowska 2015).

Todos estos recursos incluidos en el Banco de recursos de Zoom Out crean un enfoque multifacético para el aprendizaje desde una perspectiva interseccional. El alumnado puede participar en la creatividad, el pensamiento crítico y la comprensión intercultural participando en actividades audiovisuales, literarias, artísticas, digitales o de performance.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antoninis, Manos; April, Daniel et al. (2021) "Europa Central y Oriental: Inclusión y educación: Todos sin excepción", *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*, pp. 20-21
- Bušljeta, Rona (2013). "Effective use of teaching and learning resources", *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 5(2).
- Carron, Gabriel; Carr-Hill, Roy A. (1991). *Non-formal education: information and planning issues*, Paris: International Institute for Educational Planning.
- ISCED (2011). *International Standard Classification of education ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Młynarczuk-Sokołowska, Anna (2015). *Od Obcości do Inności. Międzykulturowa edukacja nieformalna na przykładzie działalności polskich organizacji pozarządowych*. Białystok: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- O'Donnell Eisbach, Anne (2004). "Children's developing awareness of diversity in people's trains of thought". *Child Development*, 75(6), pp. 1694-1707.
- Simac, Julia; Marcus, Rachel; Harper, Caroline (2019). "Does non-formal education have lasting effects?". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), pp. 706-724.
- Trempała, Edward (2011). "Edukacja formalna (szkolna) i edukacja nieformalna (równoległa, nieszkolna, pozaszkolna)". *Przegląd Pedagogiczny*, (1), pp. 95-104.

## 18

# Explorar el mundo a través del drama: métodos para una educación inclusiva

Alicja Wiśniewska (Fundacja Laboratorium Zmiany)

## ¿QUÉ ES EL MÉTODO DRAMÁTICO?

Como una mezcla de habilidades artísticas y educativas, **el teatro funciona como un método de enseñanza que tiene como objetivo el desarrollo integral, holístico y armonioso de la personalidad de un individuo**. El término “drama” proviene de la palabra griega “drao”, que se traduce como actuar, intentar o hacer. Según Pankowska (1990), el drama se basa en una situación ficticia e imaginativa que surge cuando varios individuos presentan colectivamente algo ausente en la actualidad, utilizando sus cuerpos y voces como medio de expresión. El enfoque principal del teatro es la individualidad y el carácter distintivo de cada persona, así como desbloquear y nutrir su potencial innato en el pensamiento, la emoción y la imaginación. Las estructuras y técnicas utilizadas dentro del teatro involucran a los participantes de manera polifónica, y estimulan todas las cualidades personales. **La idea central es que el compromiso más rico con el contenido educativo se produce a través de experiencias integradoras** que no solo estimulan la comprensión intelectual, sino que también evocan emociones y acciones subjetivas. Este enfoque eleva la experiencia a una base epistemológica para la comprensión, un sello distintivo de la educación basada en el drama (Gołębniaki Teusz 1999).

Gadamer (1993) articula que la experiencia posee una inmediatez particular que desafía cualquier intento de asignarle un significado definitivo. Cada experiencia se encuentra personalmente, y su significado está arraigado en la unidad del yo, conteniendo así una conexión insustituible con la totalidad de la vida única de uno. El drama aprovecha la expresión natural y espontánea inherente a cada individuo, así como las tendencias humanas a imitar, empatizar con los demás y participar en escenarios lúdicos. Además, al mezclar las líneas entre ficción y realidad en la interpretación de obras literarias, el teatro fomenta la creatividad y la visión artística. Inspira

a los participantes a participar en esfuerzos innovadores y originales mientras sirve como una representación simbólica de la vida (Way 1990).

Más allá de su valor artístico y expresivo, el drama también sirve como una poderosa herramienta para fomentar la empatía y la comprensión de diversas perspectivas. Al asumir diferentes roles y sumergirse en las experiencias de personajes ficticios o históricos, los estudiantes obtienen una idea de las realidades vividas de personas de diferentes orígenes sociales, culturales o históricos. Este compromiso ayuda a cerrar la brecha entre uno mismo y los demás, fomentando una conexión emocional e intelectual más profunda con perspectivas que de otro modo podrían permanecer distantes.

El teatro sirve para entrelazar la participación individual con la capacidad de trabajar eficazmente dentro de un grupo, estableciendo una plataforma crítica para la comunicación interpersonal y el intercambio de ideas. El lenguaje actúa como el medio a través del cual fluye este diálogo y comprensión. Como señala Jaspers (1990), los significados de las palabras representan nuestros conceptos y percepciones, que se relacionan con la existencia de objetos en el mundo. Sin embargo, es a través de la creación de palabras que estos conceptos y sus correspondientes realidades se vuelven claros y diferenciados. A través del teatro, las criaturas perfeccionan y amplían sus habilidades lingüísticas, participando en actividades que requieren que nombren, describan, analicen y evalúen diversos fenómenos sociales, literarios o existenciales. Este proceso les permite llegar a sus interpretaciones únicas, dando vida de manera efectiva al significado del texto (Gadamer 1993).

Un aspecto clave de este enfoque es la promoción de actividades lingüísticas que fomenten la expresión libre y creativa, alentando a los estudiantes a explorar y articular sus valores. El viaje de descubrir significados dentro

de los textos, integrar la imaginación personal con las realidades externas, comprender las motivaciones de los personajes y revitalizar el texto se basa en el lenguaje como base sensorial para la exploración intelectual. Estos elementos funcionan como instrumentos para recordar, retener, articular y mejorar el conocimiento y las emociones adquiridas durante el compromiso. Ricoeur (1985) señaló que el lenguaje no es solo un fundamento o un mero objeto; sirve como medio y entorno a través del cual los individuos se establecen y el mundo se revela.

Al proporcionar oportunidades para el uso hábil y preciso del lenguaje, el teatro mantiene la creencia de que nuestra experiencia del mundo emerge en gran medida “de las

profundidades del lenguaje” (Gadamer 1993). Como método pedagógico diseñado para mejorar la comunicación lingüística, el teatro muestra la efectividad del lenguaje y promueve la exploración de todo su espectro de posibilidades, invitando a los estudiantes a:

1. Compartir sus experiencias pasadas o actuales,
2. Realizar un razonamiento lógico estructurado,
3. Proporcionar información, instrucciones y aclaraciones,
4. Participar en debates y mediar en conflictos,
5. Aplicar estrategias, evaluar la situación actual y tomar decisiones,
6. Negociar, facilitar la comunicación y sacar conclusiones.

El objetivo general del método dramático es ayudar a las personas a obtener una comprensión más profunda de sí mismas y del mundo en el que viven. Al presentar perspectivas alternativas que desafían sus puntos de vista actuales, el drama fomenta el pensamiento reflexivo, mejora la autoconciencia, enriquece las experiencias emocionales y amplía las oportunidades educativas para incluir el conocimiento cognitivo

y emocional derivado de escenarios imaginarios y situaciones hipotéticas. Cada participante está comprometido no solo con la realidad observable, sino también con un modelo más amplio de acciones y sentimientos que se reconoce intuitivamente.



Esta comprensión matizada de la verdad trasciende el tiempo, conectando nuestra existencia experiencial con un continuo universal de conocimiento. Un aspecto fundamental del uso del teatro como método de enseñanza es el enfoque en la experiencia. La experiencia es un componente integral de la vida que siempre surge de la percepción individual. Su importancia radica en su capacidad para mantener su impacto hasta que sea alterado o fundamentalmente rechazado debido a nuevas experiencias. La experiencia encarna una apertura inherente a la novedad; no se limita a corregir conceptos erróneos anteriores, sino que necesita una validación continua y, sin esta afirmación, se transforma en algo diferente (Gadamer 1993).

## OBJETIVOS DEL TEATRO

Las actividades dramáticas están diseñadas para facilitar un crecimiento personal completo y consistente, adoptando diversas formas y estilos atractivos. Estas actividades deben centrarse en el logro de los objetivos clave de desarrollo. Al centrarse en estos objetivos de desarrollo (expresión creativa, inteligencia emocional, pensamiento crítico, colaboración, conciencia cultural, fomento de la confianza, resolución de problemas y habilidades de comunicación), las actividades dramáticas no solo facilitan el crecimiento individual, sino que también preparan a los participantes para navegar por paisajes sociales complejos de manera efectiva. Uno de los principales objetivos es fomentar el pensamiento creativo y el comportamiento proactivo, y animar al alumnado a explorar su imaginación, emociones y sensibilidades. Al fomentar un entorno donde el compromiso emocional y la intuición se armonizan con los procesos intelectuales y analíticos, el drama ayuda a las personas a fortalecer su comprensión de los valores sociales, éticos y estéticos. También sienta las bases para apreciar diversas formas de diversidad, incluidas las diferencias culturales, sociales e individuales, y alienta a los participantes a evaluar y reconsiderar sus experiencias y tradiciones personales. Al exponer a las personas a un amplio espectro de perspectivas,

el drama fomenta un entorno donde se escuchan y valoran diversas voces. Este proceso no solo cultiva la empatía y la comprensión, sino que también desafía a los participantes a reflexionar sobre sus propios sesgos y suposiciones. Participar en diversas narrativas en el drama enriquece la conciencia de los participantes sobre las complejidades sociales y les permite navegar y honrar las diferencias de una manera más informada y respetuosa. Al comprender y practicar el drama, las personas pueden desarrollar una comprensión más profunda de sí mismas y del mundo que las rodea, lo que lleva a una mejor autoconciencia, una autoevaluación precisa y una mayor confianza en sus habilidades.

Un aspecto vital del drama es la mejora de las habilidades expresivas, particularmente a través del lenguaje corporal, que facilita la exploración y el desarrollo de ideas e iniciativas personales. El teatro también mejora la comunicación interpersonal al involucrar a los participantes en procesos de representación, donde aprenden a usar símbolos lingüísticos, visuales y espaciales para transmitir significado. Estos símbolos sirven como herramientas de expresión, permitiendo a las personas articular sus pensamientos y sentimientos de manera más efectiva. Además, interactuar con estos símbolos anima a los participantes a considerar cómo se crea y percibe el significado de manera diferente en función de los contextos culturales e individuales. Además, las experiencias de colaboración en proyectos grupales cultivan un sentido de comunidad y conciencia social. A medida que los participantes trabajan juntos, comienzan a comprender la conexión entre su propia imagen y sus percepciones de los demás, reconociendo que la comunicación juega un papel crucial en la configuración de las interacciones y relaciones sociales. El teatro también proporciona



información sobre el uso de elementos teatrales en diversos contextos educativos, estimulando respuestas creativas a diversos estímulos. Los participantes realizan un análisis maduro y crítico a medida que aprenden a evaluar su propio trabajo junto con el de sus compañeros, fomentando una cultura de retroalimentación constructiva y autorreflexión. Este proceso de evaluación es crucial, ya que ayuda a las personas a reconocer fortalezas y áreas de mejora al profundizar sus esfuerzos en la creación de presentaciones personales. Además, a medida que los participantes se sumergen en diferentes personajes y narrativas, se encuentran con varias realidades que pueden estar fuera de sus propias experiencias. Esta exposición enriquece su vocabulario, permitiéndoles articular ideas y emociones complejas que reflejan estas diversas perspectivas. El lenguaje adquirido a través de diálogos, discusiones y escenarios planificados no solo mejora su cultura lingüística general, sino que también fomenta la empatía y la comprensión de situaciones y puntos de vista que pueden no haber considerado anteriormente. El teatro también proporciona a los participantes habilidades esenciales para resolver problemas, lo que les permite abordar los desafíos y navegar por los conflictos a través de compromisos creativos. Al ofrecer nuevas perspectivas, el drama amplía el pensamiento de los participantes, empujándolos más allá de su conocimiento y comprensión existentes. A medida que las personas exploran y diferencian las emociones complejas dentro de un entorno de apoyo, están mejor equipadas para reconocer y relacionarse con los sentimientos positivos mientras abordan los negativos.

Este proceso sienta las bases para una auténtica autopresentación, ya que los participantes participan en juegos de rol y exploración de personajes, alentándolos a conectarse con sus propias necesidades espirituales y psicológicas en un entorno de apoyo. La naturaleza colaborativa del drama permite a las personas experimentar con diferentes facetas de su identidad, lo que lleva a una mayor autoaceptación y una comprensión más profunda de sus narrativas personales.

Además, se enfatiza el desarrollo tanto de

los docentes como del alumnado a través de descubrimientos compartidos que fomentan el aprendizaje mutuo. En esta dinámica, el propósito del drama sirve como fuerza orientadora, alineando los objetivos del docente con la estructura general de las sesiones. Esta alineación garantiza que la exploración de la identidad personal sea parte integral del proceso de aprendizaje.

La flexibilidad en el enfoque permite que las lecciones se adapten a medida que se desarrollan, incorporando las aportaciones e ideas de los estudiantes al tiempo que se pretende lograr los objetivos establecidos de manera coherente. Al participar en este proceso fluido e interactivo, los participantes están facultados para expresarse de manera más auténtica, cultivando una experiencia más rica que trasciende los límites educativos tradicionales (Gołębniak y Teusz 1999).

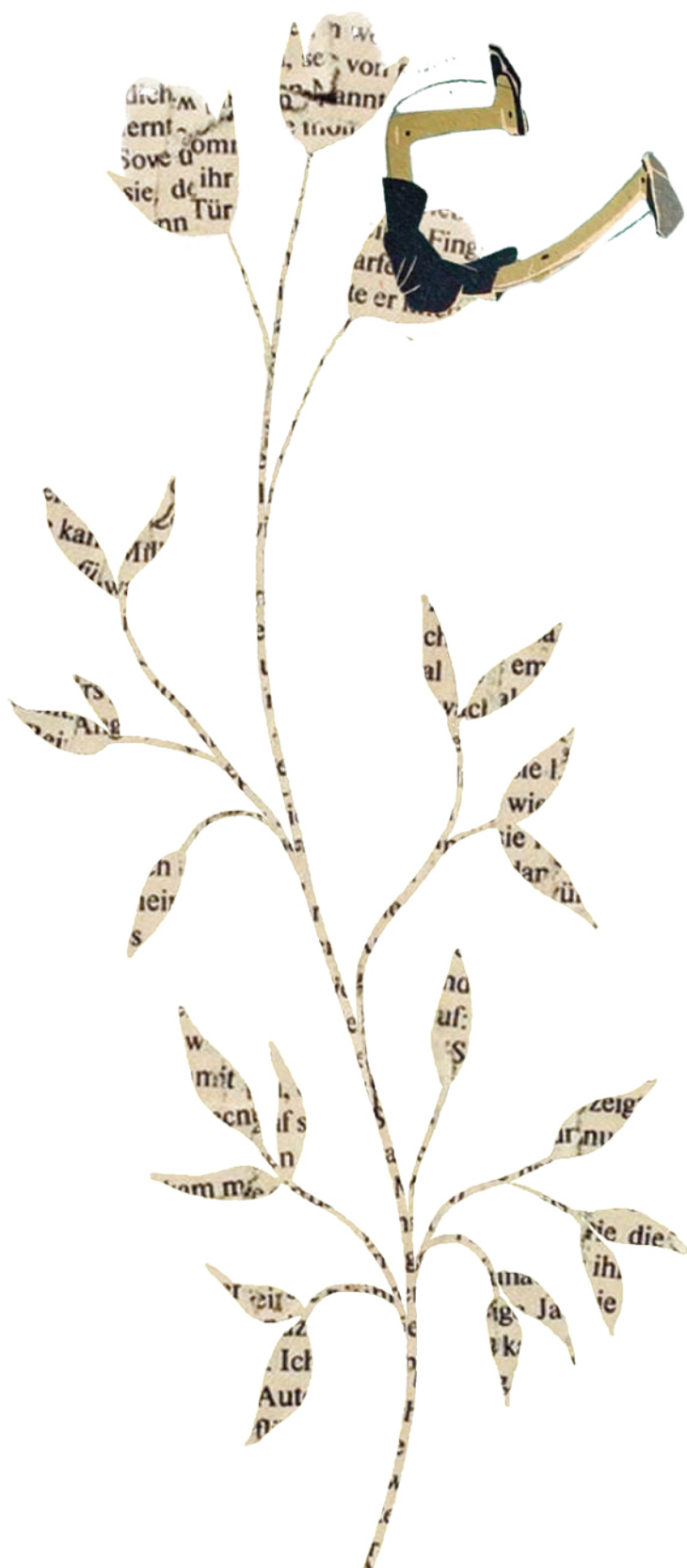
## **TÉCNICAS DRAMÁTICAS: ACERCAMIENTO AL COMPROMISO**

Lograr objetivos específicos dentro del drama implica una multitud de técnicas y métodos diversos. La selección de uno o varios enfoques debe guiarse por la comprensión del propósito previsto y los posibles resultados que estos métodos pueden lograr. En el centro está el concepto de rol. “Interpretar un papel” implica sumergirse en escenarios imaginativos, explorando lo que significa encarnar a un personaje en particular. Como señala B. Way (Warszawa 1990), este aprendizaje experiencial ha sido reconocido durante mucho tiempo en entornos educativos como esencial para el crecimiento personal y cultural. Sin embargo, el teatro solo permite a los participantes participar plenamente de una manera que pocas otras actividades pueden replicar. Involucrarse con un personaje significa no solo retratarlos, sino realmente convertirse en ellos, sentir y actuar como lo harían. Esta identificación surge de imaginarse a uno mismo en las circunstancias del personaje, lo que conduce a una comprensión profunda de la propia identidad y la naturaleza de los demás. **Habitar un rol abarca tres niveles de significado: el nivel personal se basa en**

las propias experiencias del participante, como sentir dolor como individuo. El nivel ficticio surge de contextos hipotéticos, como el sufrimiento como paciente en un hospital durante una guerra. El nivel simbólico generaliza esta experiencia, ilustrando la naturaleza universal del sufrimiento humano.

Para participar de manera efectiva en un rol, los participantes deben estar firmemente comprometidos, establecer relaciones apropiadas con los demás, fomentar la motivación personal y emplear un lenguaje y comportamientos apropiados. Cada función te invita a explorar tanto los rasgos externos como los impulsores internos. Esta simulación de escenarios del mundo real proporciona una plataforma para experimentar con nuevos comportamientos, rango de emociones y motivaciones detrás de las decisiones. Los facilitadores preparan a los participantes aclarando los significados de los roles y alentando a los observadores a participar cuidadosamente. El diálogo juega un papel definitorio en el drama, encarnando la experiencia de “estar en el papel”. A través de la conversación, surgen discusiones que a menudo implican conflictos, ya sean ideológicos, persuasivos o basados en sistemas de creencias. Estos conflictos pueden surgir abierta o sutilmente, derivados de influencias externas o emociones internas. Fomentar el diálogo en parejas, grupos pequeños o entornos de aula más grandes también es una práctica lingüística valiosa, que afila la capacidad de navegar por la relación entre las acciones y el lenguaje.

La técnica de la entrevista supone entablar diálogos estructurados entre individuos o grupos, donde los participantes podrían permanecer “en el papel” o salir de él. Esta distinción puede influir en gran medida en el tono y los resultados de la conversación. La pantomima es otra técnica expresiva que se basa en el lenguaje corporal, los gestos y los movimientos, a menudo con objetos imaginarios. Se anima a los participantes a actuar espontáneamente, y los instructores se centran en la profundidad emocional y la calidad intelectual que surgen de estas expresiones en lugar de esforzarse por la precisión técnica. El profesorado



puede comenzar ejercicios de pantomima o permanecer al margen como observador.

La improvisación se basa en la creación espontánea, y permite a los participantes desarrollar diálogos y acciones en tiempo real. Esta forma solo puede existir en diálogo o incorporar acción física utilizando accesorios o mímica. La claridad y la expresividad son vitales, con elementos clave destacados durante la actuación. La dinámica de grupo puede variar ampliamente, incluido el trabajo en parejas, equipos más grandes o la participación en toda la clase. Después de una sesión de improvisación, el profesorado puede facilitar la reflexión a través de preguntas guiadas para extraer ideas de la experiencia. A diferencia del trabajo de improvisación libre, las escenas improvisadas siguen un enfoque sistemático, que describe las fases de la narrativa: introducción, clímax y resolución.

Las actuaciones improvisadas pueden basarse en textos narrativos o literarios proporcionados por el instructor, ofreciendo varias formas para que los estudiantes participen en actividades dramáticas. Por ejemplo, pueden reinterpretar el comienzo de un libro, alterar su final o fusionar personajes de diferentes historias para crear nuevas narrativas. Este enfoque fomenta la creatividad y el pensamiento analítico, animando a los estudiantes a explorar las motivaciones de los personajes y las conexiones temáticas entre los textos. Además, los métodos basados en el drama permiten ejercicios adaptados a los personajes literarios que se estudian, lo que permite al alumnado asumir sus roles y experimentar sus emociones, dilemas y perspectivas de primera mano. El personal docente puede asumir un papel de observador, proporcionando ocasionalmente comentarios para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Las evaluaciones reflexivas se utilizan para mejorar las acciones posteriores.

La puesta en escena dramática se inclina hacia una forma teatral, estableciendo una clara distinción entre actores y público. Sin embargo, también puede difuminar esta línea mediante la participación directa del público. La participación en la puesta en escena abarca ensayos y ejercicios

construidos en torno a un guión específico, lo que permite al alumnado colaborar bajo la guía de un líder. Los grupos experimentan con diversas interpretaciones, creando escenas, desarrollando personajes, diseñando trajes y planificando coreografías y escenografías (Gołębniak y Teusz 1999).

Además, varias actividades del Banco de recursos, desarrolladas como parte del proyecto Zoom Out, incorporan metodologías basadas en el drama. El Banco de recursos incluye ejercicios que presentan elementos dramáticos, como juegos de rol que animan al alumnado a participar en la expresión creativa y el pensamiento crítico. Incluso las actividades que inicialmente no implican drama, como debates, discusiones reflexivas o escritura creativa, se pueden adaptar para incorporar elementos dramáticos, haciendo que el aprendizaje sea más inmersivo y participativo.

**En general, el teatro no solo potencia el pensamiento crítico, sino que también despierta la pasión por la literatura**, haciéndola más atractiva y relevante para los estudiantes. Al aplicar estas técnicas, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje dinámico que anime a los estudiantes a pensar críticamente y desarrollar un interés de por vida en la lectura y la interpretación de la literatura.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hans-Georg Gadamer (2004). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gołębniak, Bogusława Dorota; Teusz, Grażyna (1999). *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Jaspers, Karl (1968). *Filosofía de la existencia*. Barcelona: Aguilar.

Jaspers, Karl (1959). *Razón y existencia. Cinco lecciones*. Buenos Aires: Editorial Nova.

Pankowska, Krystyna (1990). *Drama – zabawa – myślenie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury.

Ricoeur, Paul (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Way, Brian (1967). *Development through Drama*. London: Longman.

# TRUNCBULL SALE DISPARADA POR LA VENTANA: LAS EXPERIENCIAS DE LAS ESCUELAS

Se ha acabado esto de tratar al alumnado con humillaciones, agresiones y la amenaza de encerrarlos en un armario lleno de pinchos. Matilda, con el poder de su mente, escribirá en la pizarra las palabras que harán temblar a la Señorita Trunchbull, quien, asustada, saldrá corriendo. Y con ella, todo el tiempo de miedo y opresión en la escuela sale disparado por la ventana. Comienza una etapa donde los niños pueden aprender no sólo los contenidos, sino también los valores que les ayudarán a crecer en un espacio de respeto, seguridad y libertad.

Este bloque da paso a las escuelas participantes en el proyecto, que comparten sus experiencias de trabajo con la literatura infantil y las desigualdades. Cada una de ellas, desde su perspectiva y metodología, aporta una visión única sobre cómo afrontan el reto de transformar las aulas en espacios de comprensión y justicia social.

## 19

## Ver el mundo a través de diferentes lentes

Ana García García y Mireia Escobar Pérez (Escola La Sínia)

La creación de un nuevo centro educativo en la ciudad de Vic surgió de la necesidad de incluir a los niños y niñas del barrio del Remei en el CEIP Montseny a principios del siglo XXI. Geográficamente, el barrio Montseny siempre ha quedado desplazado del resto de la ciudad, ya que se encuentra al otro lado de la vía del tren. A pesar de haber enterrado la vía, el barrio Montseny sigue estando al otro lado de la ronda que se construyó.

Una vez finalizadas las obras de los nuevos edificios, durante julio de 2007, el CEIP Montseny se trasladó al nuevo edificio del CEIP de Vic. Así, en el curso 2007-2008, el CEIP de Vic se fusionó con el CEIP Montseny, convirtiéndose en la Escuela La Sínia.

La Sínia es una escuela pública catalogada como Centro de Máxima Complejidad. Esta complejidad se define por el porcentaje de alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y/o Necesidades Educativas Especiales (NEE). Desde su creación en 2008, este porcentaje ha oscilado entre el 70% y el 80%, principalmente debido a dificultades socioeconómicas de las familias.

El 72% del alumnado proviene de familias de origen extranjero no comunitario, principalmente de países del África subsahariana, India y Marruecos. Gracias a la diversidad de orígenes, actualmente la escuela acoge 22 lenguas distintas. Por ello, los principales ejes de desigualdad con los que nos encontramos son el racismo/xenofobia, la desigualdad de género, el clasismo y la diversidad funcional, además de la diversidad que cada persona tiene como individuo único en el mundo.

Como escuela inclusiva que quiere situar a la infancia en el centro del proceso de aprendizaje, siempre hemos procurado tratar a todo el alumnado por igual, sin hacer distinciones por género,

cultura, creencias u otros factores. **Sin embargo, tras recibir formación y participar en el proyecto Zoom Out, nos dimos cuenta de que en la práctica diaria estábamos pasando por alto muchos de los ejes de desigualdad social que vive nuestro alumnado.**

Es decir, el 100% del profesorado de la escuela nació en Cataluña, tiene el catalán como lengua materna, no presenta discapacidades físicas o intelectuales evidentes, es blanco y tiene un empleo estable... A pesar de estar atravesados por ejes de desigualdad, muchas veces no éramos conscientes de nuestra posición respecto a aquellos que nos rodean. Esto hace que no vivamos la sociedad con la misma mirada que muchos de nuestros alumnos y familias, y a menudo damos por hecho esos privilegios.



**Gracias a la formación, el equipo docente ha empezado a cambiar su mirada hacia el alumnado y las familias, adoptando una perspectiva interseccional que antes no teníamos.** Tras dos años participando en el proyecto, hemos concluido que, aunque se han logrado avances importantes, todavía queda mucho por hacer, especialmente en lo que respecta a revisar y deconstruir nuestros propios sesgos.

Necesitamos deconstruirnos para poder reconstruirnos con la comprensión de que el mundo se vive desde muchas miradas distintas y que, aunque tengamos muchos privilegios, quienes nos rodean pueden vivir desde una posición de opresión. También debemos tener en cuenta la importancia del contexto. Dependiendo

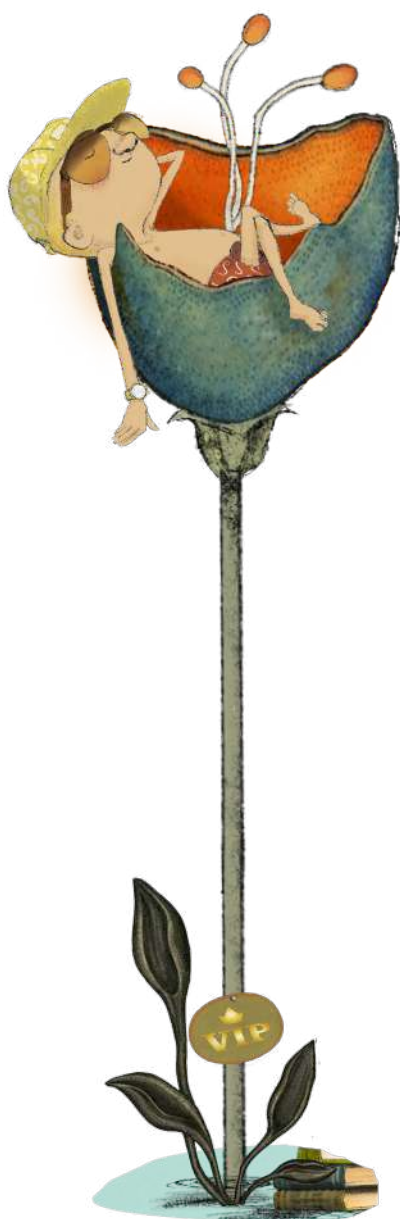
del contexto, una situación puede vivirse como desventajosa si se ocupa una posición de desigualdad respecto a un eje o parámetro establecido. Sin embargo, el mismo hecho, en otro contexto, puede convertirse en una ventaja.

Uno de los objetivos clave respecto a la literatura infantil en La Sínia es fomentar el interés de los niños por los libros y la lectura, tanto como fuente de información como por el simple placer de leer. Por ello, las bibliotecas específicas de cada ciclo tienen mayor importancia que el espacio compartido de biblioteca general, con la intención de hacerlas más accesibles para los niños. Los materiales de cada biblioteca están adaptados a su edad, enriquecidos y enfocados a sus intereses según la etapa en la que se encuentran y las temáticas que les gustan.

En nuestra escuela, incluso antes de iniciar la formación en literatura infantil con perspectiva interseccional, ya trabajábamos para que la literatura que leíamos reflejara la diversidad cultural y de género de nuestra comunidad educativa. Los libros seleccionados incluían voces de diferentes orígenes culturales y geográficos, con el objetivo de promover una representación equitativa y dar visibilidad a historias a menudo marginadas.

Esta mirada nos permitía tratar temas como la igualdad de género y la inclusión, fomentando diálogos enriquecedores entre el alumnado. El objetivo no era solo ampliar horizontes, sino también reconocer y valorar la pluralidad presente en las aulas. Sin embargo, no fue hasta que comenzamos los talleres con el profesorado que adoptamos realmente una perspectiva interseccional, considerando diversos ejes de desigualdad más allá de la diversidad cultural y de género.

A través de los talleres realizados con los niños, hemos observado que han tomado conciencia de una realidad significativa: muchos no se sienten adecuadamente representados en las historias que leen. Este descubrimiento ha generado un espacio de reflexión colectiva, donde los niños han expresado la necesidad de encontrar historias que reflejen mejor sus propias experiencias e identidades.



Esta nueva conciencia no solo ha sido enriquecedora, sino que también nos impulsa a repensar las herramientas y materiales literarios que ofrecemos al alumnado.

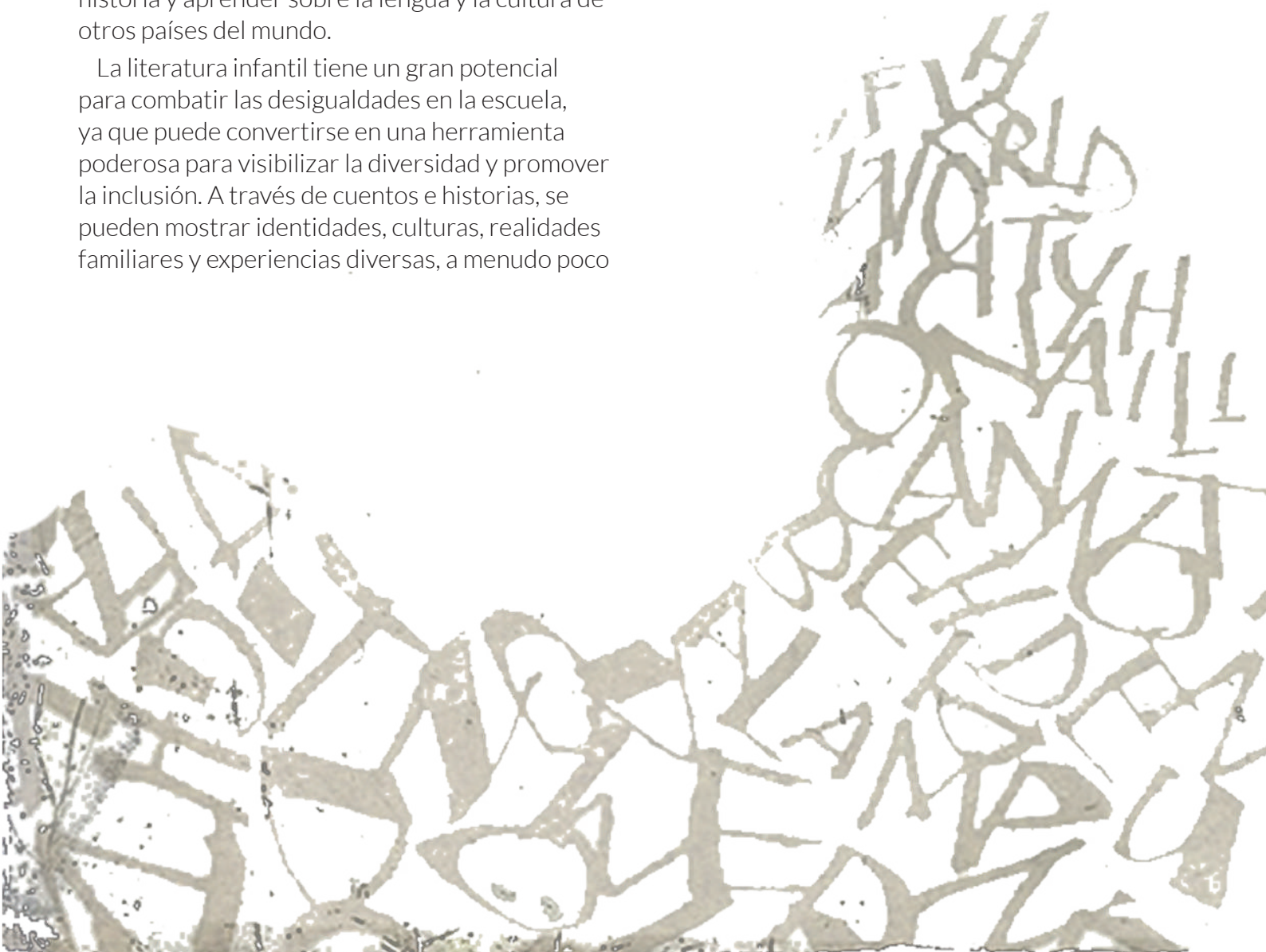
La colección de estas bibliotecas incluye diversos géneros literarios y refleja la diversidad lingüística de la escuela. Están equipadas con historias y libros en catalán, castellano, inglés y en lenguas de origen del alumnado, como árabe, egipcio, chino mandarín, bengalí, urdú, yoruba, igbo, hindi, akan (twi), entre otras. Los libros en lenguas no curriculares son donaciones de las familias a la escuela, ya que queremos que el alumnado se sienta representado. Por este motivo, cuando viajan a sus países de origen, a menudo nos traen libros escritos en su lengua materna. Además, organizamos visitas de familias para que cuenten cuentos en su lengua de origen y luego los traduzcan a alguna de las lenguas curriculares, para que todos puedan disfrutar de la historia y aprender sobre la lengua y la cultura de otros países del mundo.

La literatura infantil tiene un gran potencial para combatir las desigualdades en la escuela, ya que puede convertirse en una herramienta poderosa para visibilizar la diversidad y promover la inclusión. A través de cuentos e historias, se pueden mostrar identidades, culturas, realidades familiares y experiencias diversas, a menudo poco

representadas en los materiales tradicionales. Esto permite que los niños se vean reflejados y reconocidos, reforzando su autoestima, y a la vez ayuda a otros a comprender y respetar perspectivas diferentes.

Además, la literatura infantil facilita el diálogo sobre temas como el racismo, el sexismo, el clasismo y otros ejes de desigualdad, creando espacios de reflexión colectiva. Cuando se realiza una selección consciente e inclusiva de la colección literaria con una mirada interseccional, no solo se enriquece el aprendizaje, sino que también se contribuye a desmontar prejuicios y fomentar valores como la empatía y la igualdad.

**En definitiva, la literatura infantil, si se aborda con una perspectiva crítica y transformadora, puede convertirse en una herramienta clave para educar en la diversidad y construir un entorno escolar más justo e inclusivo.**



## 20

## Un espacio seguro para tratar temas difíciles

Natalia Kurlanc-Kościelna y Agnieszka Szarek (KNSP Biadacz)

Komplementarna Niepubliczna Szkoła Podstawowa (KNSP) es una escuela privada que se estableció en 2018 y se ha convertido rápidamente en una parte vital de la comunidad local en la región de Opolskie. Se encuentra en el tranquilo pueblo de Biadacz, en el municipio de Kluczbork. La escuela es conocida por su educación personalizada y su sólido rendimiento académico. Tiene ocho clases, cada una diseñada para proporcionar un entorno de aprendizaje de apoyo. Con una baja ratio de alumnado por cada docente, las criaturas reciben la atención individual que necesitan para tener éxito tanto académica como personalmente. La escuela se encuentra cerca de la ciudad de Kluczbork, por lo que es de fácil acceso para las familias de los alrededores. El entorno rural ofrece un ambiente de aprendizaje tranquilo, libre de distracciones urbanas y cerca de los servicios de la ciudad. El alumnado viene de varios lugares de la región, y hay familias que viajan hasta 30 kilómetros para asistir. La escuela valora la inclusión, la curiosidad y la excelencia académica. Sigue un enfoque basado en Montessori, que enfatiza el aprendizaje práctico y autodirigido y el pensamiento crítico. También integra los valores católicos, promoviendo un marco moral y ético basado en la fe, la compasión y el servicio a la comunidad. La escuela tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial y convertirse en personas seguras y equilibradas, dispuestas a contribuir positivamente a la sociedad. Al integrar enfoques pedagógicos innovadores y un marco de desarrollo holístico, la institución prepara a los estudiantes para convertirse en miembros respetuosos y compasivos de la comunidad global.



### DESIGUALDADES EN NUESTRA ESCUELA

Nuestra comunidad escolar se dedica a fomentar un entorno inclusivo y de apoyo para todos los alumnos. Sin embargo, persisten varias desigualdades que afectan a la vida cotidiana del alumnado. Estas desigualdades incluyen discapacidades como el autismo, el síndrome de Asperger y las discapacidades intelectuales, así como las diferencias de edad, género y religión. Comprender y abordar estas disparidades es esencial para garantizar que todos los alumnos tengan la oportunidad de tener éxito.

El alumnado con discapacidades como el autismo, síndrome de Asperger y otras discapacidades intelectuales afrontan desafíos únicos que pueden afectar su experiencia escolar diaria:

- El alumnado con autismo o síndrome de Asperger a veces tiene dificultades con las interacciones sociales, lo que dificulta la creación de amistades y la relación con sus iguales. Esto puede llevar a sentimientos de aislamiento y exclusión.
- Las discapacidades intelectuales a menudo resultan en dificultades de aprendizaje que requieren métodos de enseñanza especializados. Este alumnado a menudo necesita más tiempo para comprender los conceptos y recibir una atención más individualizada.
- Muchas personas con autismo o síndrome de Asperger son sensibles a los estímulos sensoriales, como ruidos fuertes y luces brillantes, lo que hace que los entornos escolares típicos sean abrumadores y estresantes.
- El alumnado con estas discapacidades también suele tener dificultades para manejar el estrés, la ansiedad o la frustración, lo que afecta su comportamiento y sus interacciones con los demás.

Además de las discapacidades, las desigualdades relacionadas con la edad, el género y la religión también afectan la vida cotidiana de los estudiantes:

- El alumnado de diferentes edades afronta desafíos en términos de madurez, habilidades sociales y preparación académica. Las criaturas más pequeñas a veces tienen dificultades para mantenerse al día con el alumnado más mayor, lo que lleva a sentimientos de insuficiencia o exclusión. Los desafíos anteriores son especialmente visibles en grupos mixtos mientras se realizan talleres (por ejemplo, talleres de Navidad, talleres del Día de la Tierra).
- Los estereotipos y sesgos de género pueden afectar en algún momento la autoestima, la participación en actividades y el rendimiento académico de los estudiantes. Las niñas y los niños se enfrentan a expectativas diferentes, lo que limita sus oportunidades y su crecimiento.
- El alumnado de diversos orígenes religiosos experimenta dificultades para encontrar la aceptación y la comprensión de sus iguales y del profesorado. Esto puede llevar a sentimientos de aislamiento e incomodidad al expresar sus creencias. La mayoría del alumnado de nuestra escuela es católico. Solo algunas familias, principalmente de Ucrania, tendrían creencias diferentes.

## ABORDAR LAS DESIGUALDADES EN NUESTRA ESCUELA

Para apoyar a todos los estudiantes y abordar estas desigualdades, nuestra escuela ha puesto en marcha varias iniciativas:

- **Proporcionar al profesorado capacitación para apoyar a los estudiantes con discapacidades, así como fomentar un entorno inclusivo para todas las criaturas, ayuda a crear una cultura escolar más comprensiva y acogedora.** También se realizan reuniones con docentes y familias para establecer el mejor ambiente posible para el alumnado con dificultades.
- El desarrollo de planes de educación personalizados para personas con discapacidad garantiza que reciban el apoyo y los recursos que necesitan para tener éxito académico. El profesorado acompañante está presente en las tareas más desafiantes para el alumnado.
- Promover la tutoría y el compañerismo ayuda al alumnado a construir relaciones significativas y a sentirse más conectado con la comunidad escolar. La escuela realiza talleres regulares con un psicólogo y un orientador escolares para promover las buenas relaciones entre el alumnado y el profesorado.
- La creación de entornos sensoriales, como rincones tranquilos y salas sensoriales, ofrece al alumnado un espacio seguro y tranquilo para refugiarse cuando se sienten abrumados.
- Organizar actividades inclusivas y accesibles que promuevan un sentido de pertenencia y comunidad entre todas las criaturas con independencia de su edad, sexo o religión.

En el pasado, nuestra escuela ha participado en las siguientes actividades:

- **Día de las Lenguas Extranjeras:** días en los que el alumnado muestra tradiciones, música y gastronomía de sus orígenes o del país que han elegido. El alumnado invita a preguntas que hablan sobre sus países y su cultura. Estos eventos celebran la diversidad y crean un espacio para el aprendizaje mutuo y el respeto.
- **Desafíos en equipo:** en nuestra escuela se organizan actividades bastante frecuentes como búsquedas del tesoro, scape-rooms o juegos de resolución de problemas. Estas actividades fomentan la colaboración y el trabajo en equipo entre varios grupos. Los desafíos se ajustan a todas las capacidades.
- **Jornada deportiva:** todo el alumnado está incluido en los deportes populares, independientemente de sus capacidades. Es una forma divertida de fomentar el trabajo en equipo y el buen estado físico.
- **Proyectos comunitarios:** los estudiantes participan en diferentes actividades de voluntariado, como limpiar un parque local en el Día de la Tierra, crear paquetes de cuidado navideño para personas mayores o paquetes con alimentos para refugios de

animales. Trabajar por una causa compartida fortalece los lazos e infunde un sentido de propósito.

## EL PAPEL DE LA LITERATURA INFANTIL EN LA ESCUELA

La literatura infantil juega un papel crucial en el enfoque educativo de nuestra escuela. Además de la lectura obligatoria incluida en el plan de estudios, nuestros profesores seleccionan cuidadosamente los libros que abordan las desigualdades específicas relevantes para cada clase. Como una escuela pequeña con un ambiente familiar muy unido, conocemos bien a nuestro alumnado y podemos adaptar las opciones de libros a sus necesidades y experiencias.

Los libros se leen juntos en clase, fomentan la discusión y la reflexión. Además, hay sesiones dedicadas a la “lectura silenciosa” una vez a la semana, donde cada uno puede elegir los libros que le interesan. Nuestra biblioteca escolar es de fácil acceso para todos: los libros se colocan en los estantes del pasillo para que los estudiantes puedan acceder a ellos en cualquier momento. Esto fomenta la lectura como parte natural de su rutina diaria y permite explorar diferentes perspectivas a través de la literatura.

## EL POTENCIAL DE LA LITERATURA INFANTIL PARA ABORDAR LAS DESIGUALDADES

La literatura infantil tiene el poder de promover la empatía, la comprensión y la inclusión. Permite a los estudiantes ver el mundo desde diferentes perspectivas y reconocer los desafíos que afrontan otras personas. En nuestra escuela, la literatura es especialmente útil para abordar las desigualdades relacionadas con las discapacidades, las diferencias culturales, el género y la apariencia física.

**Los libros con múltiples personajes e historias ayudan a los estudiantes a comprender que todos son únicos y valiosos. También desafían los estereotipos y conceptos erróneos, fomentando el respeto y la aceptación.** Al leer sobre personajes que experimentan

discriminación o dificultades sociales, el alumnado puede relacionarse con estas luchas, reflexionar sobre sus propias actitudes y desarrollar comportamientos más inclusivos. La literatura proporciona un espacio seguro para discutir temas difíciles, ayudando a los estudiantes a expresar sus pensamientos y emociones.

## ABORDAR LAS DESIGUALDADES A TRAVÉS DE WONDER

Uno de los libros que utilizamos para abordar las desigualdades es *Wonder* de R.J. Palacio. Esta novela cuenta la historia de Auggie, un niño con una diferencia facial que se enfrenta a la intimidación y la exclusión en la escuela. El libro es una herramienta poderosa para enseñar empatía y amabilidad.

A través del viaje de Auggie, aprenden sobre los desafíos que enfrentan las criaturas con discapacidades visibles y la importancia de tratar a los demás con respeto. La novela también destaca diferentes perspectivas, mostrando cómo la familia, las amistades e incluso los compañeros de clase de Auggie luchan con sus propios sentimientos y prejuicios. Esto anima a los estudiantes a pensar en sus propias acciones y en cómo pueden contribuir a un entorno más inclusivo.

Después de leer *Wonder*, nuestro alumnado participa en discusiones sobre la aceptación, la amabilidad y cómo pueden apoyar a sus compañeros que pueden sentirse diferentes o excluidos. El libro ayuda a crear un diálogo abierto sobre el acoso escolar, la presión social y el impacto de los pequeños actos de bondad.

Al integrar libros como *Wonder* en nuestro plan de estudios, nos aseguramos de que el alumnado no solo aprenda sobre las desigualdades, sino que también desarrolle la inteligencia emocional necesaria para crear una comunidad escolar más inclusiva y solidaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Palacio, Raquel J. (2021). *Wonder: la lección de August*. Barcelona: Nube de tinta.

## 21

# Captar significados y matices más profundos en los libros infantiles

**Bernarda Klarić, Daniela Crnković, Marina Fistanić y Simona Jurjević** (Škola Josip Pupačić)

Nuestra escuela está ubicada en un área urbana, pero también acoge a alumnado de diferentes orígenes socioeconómicos, lo que crea un contexto específico en el que existen diversos tipos de desigualdades. Parte de nuestro alumnado proviene de grupos marginados, incluidas familias de bajos ingresos, comunidades de minorías étnicas y migrantes. Aunque la proporción de esta clase de alumnado no es muy alta, estas desigualdades se manifiestan en el acceso a la educación, los recursos materiales y el apoyo al aprendizaje. La desigualdad también se refleja en las barreras lingüísticas para el alumnado cuya lengua materna no es el idioma de instrucción. Además, las diferencias de género y los estereotipos sobre las habilidades e intereses del alumnado a veces afectan a su éxito y participación en ciertas actividades.

Hablar de temas como la desigualdad, la pobreza, la discriminación y la tolerancia con los niños en la escuela es extremadamente importante por varias razones:

- Desarrollar empatía: el alumnado aprende a comprender y empatizar con las situaciones de otras personas. Esto les ayuda a ser personas más sensibles y atentas con las personas que los rodean.
- Reducir los prejuicios: hablar sobre la discriminación y la desigualdad ayuda al alumnado a reconocer y rechazar los prejuicios que pueda tener hacia los demás debido a sus diferencias.
- Promover la tolerancia: aprender sobre la tolerancia ayuda al alumnado a aceptar y respetar las diferencias, ya sea de cultura, religión, raza o cualquier otra característica.
- Desarrollar el pensamiento crítico: las discusiones sobre estos temas alientan al alumnado a pensar y analizar los problemas sociales, lo que contribuye a su pensamiento crítico y a su capacidad para tomar decisiones informadas.

- Prepararse para el futuro: la comprensión de estos temas prepara al alumnado para la vida en un mundo diverso y globalizado, donde se encontrará con personas de diferentes orígenes y con diferentes experiencias.
- Empoderar al alumnado: cuando las criaturas entienden las injusticias sociales, pueden sentirse empoderadas para actuar en su contra, ya sea a través del voluntariado, el activismo o simplemente a través de las interacciones cotidianas.

Es importante destacar que las escuelas son lugares importantes desde los que se puede impulsar una transformación. El profesorado es un nexo importante en la sensibilización y el cambio de patrones que perjudican a todos, tanto a las niñas como a los niños (Srednja.hr, s.f.).

Con el fin de reducir el impacto de la desigualdad, desarrollamos prácticas inclusivas que incluyen un enfoque individualizado del aprendizaje, apoyo adicional a través de actividades complementarias y colaboración con las familias. Organizamos talleres destinados a desarrollar habilidades interculturales y sensibilizar a los estudiantes sobre la igualdad. El profesorado participa regularmente en el desarrollo profesional relacionado con la pedagogía inclusiva. También trabajamos para fortalecer la comunidad y el respeto mutuo en el alumnado a través de actividades extracurriculares.

Entre las desigualdades significativas que



afectan al alumnado de la escuela de primaria Josip Pupačić se encuentran los factores emocionales y psicológicos, especialmente en relación con la salud mental. La institución no cuenta con un número adecuado de profesionales para ayudar al alumnado que requiere apoyo para abordar los desafíos emocionales o psicológicos. Como resultado, este alumnado a menudo experimenta un estrés considerable y una disminución de su rendimiento académico. Además, los casos excepcionales de acoso entre iguales interrumpen el funcionamiento armonioso del entorno escolar.

Garantizar la igualdad de oportunidades educativas para el alumnado con necesidades especiales es difícil debido a la limitación de

recursos y personal. Las

disparidades económicas también son evidentes, ya que el alumnado de entornos más ricos tiende a dominar sus grupos de iguales. Aunque el personal de la escuela se esfuerza por ser accesible para su alumnado, los programas preventivos contra el acoso escolar como “el

Alfabeto de la Prevención” se implementan dentro de las clases de la comunidad. Este programa ofrece actividades preventivas estructuradas tanto para los estudiantes como para las familias, dirigidas a fomentar las habilidades sociales y las relaciones interpersonales. El Alfabeto de Prevención fomenta el desarrollo de la autoestima y una autoimagen positiva, el desarrollo de habilidades sociales colaborativas y el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos no violentos (Os-ilribar-labin. skole.hr, s.f.).

A nivel institucional, la iniciativa de prevención del acoso escolar de UNICEF

y Lions Quest -*Skills for Adolescence* —diseñada para ayudar a los estudiantes a cultivar habilidades sociales e inteligencia emocional— también se está implementando con el apoyo de la UNODC y el Ministerio de Ciencia y Educación. El programa se encuentra entre los seis programas de aprendizaje socioemocional de mayor éxito científico en el mundo y está dirigido a estudiantes de 10 a 14 años (Azoo.hr, s.f.).

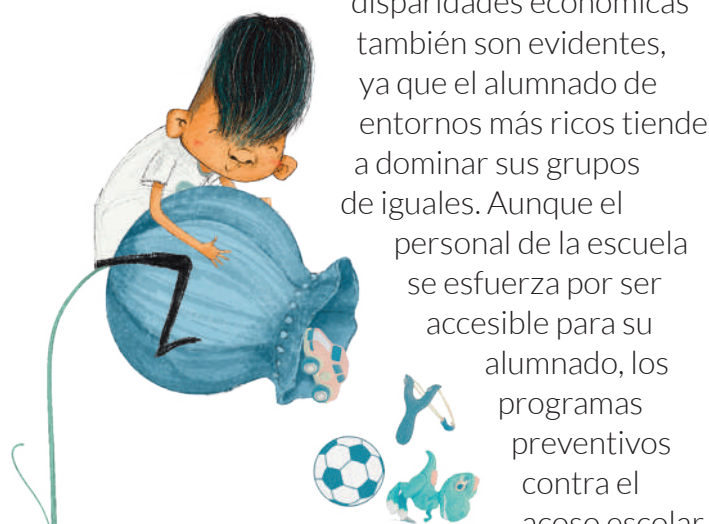
La escuela implementa diversos programas e iniciativas educativas destinadas a mejorar la comprensión de los conceptos de igualdad y justicia social, y actividades y talleres que integran la literatura con las discusiones sobre la desigualdad, ayudando a los estudiantes a conectar temas literarios con problemas del mundo real. La literatura se utiliza como lente para explorar desafíos sociales más amplios, como las disparidades económicas, las diferencias religiosas y la justicia social. El profesorado desempeña un papel clave en estas conversaciones, utilizando la literatura y otras herramientas educativas para acercar estos temas importantes al alumnado de una manera comprensible y relevante para su edad.

En el proyecto Erasmus+ Zoom Out participamos directamente con otras instituciones europeas en el desarrollo de enfoques pedagógicos contemporáneos que aborden los temas de igualdad y no discriminación en la educación.

## LITERATURA INFANTIL

**La lectura es uno de los requisitos fundamentales de la competencia cultural; se cree que es lo único que puede liberar a una persona de la estrechez de miras, la ignorancia y los prejuicios, liberarla del miedo a las diferencias históricas y culturales y permitirle aprender sobre la humanidad que es común a todos** (Enciklopedija.hr, s.f.).

La literatura infantil no solo educa a un niño, sino que también lo modela. A través de la lectura, una criatura aprende, explora, se divierte, enriquece su mundo interior y adquiere nuevas experiencias. Desde libros ilustrados simples y basados en



objetos hasta poemas estructurados y novelas para audiencias jóvenes, la literatura infantil se presenta en muchas formas, estilos y temas, para el placer de los lectores de todas las edades (NasaMalaknjiznica.hr, s.f.).

**La literatura infantil ocupa un lugar importante en la educación de nuestro alumnado, ya que no solo fomenta el amor por la lectura, sino que también sirve como una herramienta para desarrollar la empatía, el pensamiento crítico y la comprensión de la diversidad.**

El profesorado de nuestra escuela utiliza la literatura infantil en sus clases para estimular debates sobre temas sociales importantes, como las desigualdades, la tolerancia y los derechos humanos. A través de la literatura, el alumnado se introduce en diferentes perspectivas y situaciones de la vida, lo que lo anima a reflexionar sobre sus propias experiencias y las de otras personas. Las historias a menudo llevan mensajes morales o educativos que las criaturas pueden aprender de la lectura, con una amplia gama de temas que reflejan situaciones de la vida, la amistad, la familia, la diversidad y la importancia de compartir. Por lo tanto, la literatura infantil no solo da forma a las mentes y experiencias del alumnado, sino que a menudo también deja una impresión duradera en los lectores adultos (NasaMalaknjiznica.hr, s.f.).

**El alumnado es capaz de captar significados y matices más profundos que pueden analizarse críticamente dentro de las obras literarias infantiles, a las que los adultos a veces no prestamos atención** (NasaMalaknjiznica.hr, s.f.).

Desde el primer curso de primaria, a nuestros estudiantes se les cuentan y se les leen obras épicas más cortas de literatura popular y artística nacional y global. Así, en la novela infantil de Mate Lovrak, “Vlak u snijegu”, el alumnado analiza la situación económica y la desigualdad de género de los personajes, que se refleja en las acciones de los protagonistas de esta obra literaria. Por ejemplo, a través del cuento de Hans Christian Andersen “El patito feo”, las criaturas aprenden sobre la discriminación y la aceptación de la diversidad. El cuento “La pequeña vendedora de cerillas” del mismo autor se utiliza para hablar de pobreza

y empatía hacia otras personas; “El principito” de Antoine de Saint-Exupéry, se puede utilizar para hablar de amistad, amor y comprensión; “Matilda” de Roald Dahl, para abordar temas de injusticia, educación y el poder del individuo.

A la edad de once años, para lograr niveles más altos de habilidades de lectura, el profesorado desarrolla la lectura por placer a través de interpretaciones populares de cuentos de hadas y otros cuentos. A partir de los diez años, los estudiantes leen de forma cada vez más independiente obras literarias obligatorias u optativas, compartiendo su experiencia de las obras leídas y participando junto con el profesorado en el análisis de las obras literarias.

A través de la literatura infantil, nos esforzamos por sensibilizar a los estudiantes sobre los problemas sociales, incluidas las desigualdades que enfrentan cada una de las personas de la clase y sus compañeros. Utilizamos libros que tratan temas como la pobreza, la migración, la igualdad de género o la discriminación como punto de partida para debates y proyectos. Nos esforzamos por integrar la literatura en las clases para que los estudiantes puedan reconocer la conexión entre los personajes literarios y la vida real.

A través de clases de lengua croata y proyectos relacionados con la promoción de la lectura, nuestra escuela habla sobre obras literarias que hablan sobre la injusticia social y social, la diversidad y la búsqueda de la identidad.

Otro ejemplo de estas prácticas es el club de lectura escolar, donde hablaron sobre la novela de Jason Reynolds, *Ghost*. La novela incluye personajes de diversos orígenes culturales, étnicos y sociales. La diversidad de los personajes permite la creación de una comunidad que se sostiene a sí misma a pesar de las diferencias y desarrolla empatía en los lectores hacia las personas de menor nivel socioeconómico. La novela cuenta la historia de un niño, Castle Cranshaw, conocido como Ghost, que, tras sufrir violencia en el hogar de su familia, huye al refugio de un equipo de corredores. En la escuela, el pobre Ghost se enfrenta a los prejuicios, un grupo de chicos se burlan de él por su situación familiar y la ropa usada, pero con el tiempo, Ghost toma la postura correcta hacia su situación poco envidiable,

que es un indicador de la superación de los prejuicios y la construcción de resiliencia. El tema central de la novela es la autoaceptación. La novela explora el tema de la identidad y, al mismo tiempo, nos enseña que podemos superar las circunstancias difíciles de la vida con la ayuda de nuestro propio coraje y la ayuda de la comunidad.

Como parte del proyecto Erasmus+ Zoom Out, el álbum ilustrado de Ida Mlakar Črnič, *Aquí cerca vive una niña*, fue leído al alumnado de primer curso. Después de la lectura, se llevó a cabo un taller titulado “Princesa o niña corriente”, con once actividades diferentes que trataron los temas de alienación, pobreza, aislamiento social, desigualdad... El álbum ilustrado describe la vida de una niña que ni siquiera tiene nombre, sobre la que se insinúa la diversidad social, cultural y religiosa, su vida cotidiana, durante meses, y el aislamiento de la clase y la vida comunitaria.

Para los estudiantes de quinto año, dentro del proyecto Erasmus+ Zoom Out, se llevó a cabo un taller titulado “Dorcas y yo”, basado en la novela *Drugačija* de Ivana Guljašević Kuman. La novela trata el tema de la inclusión a través de la historia de una joven negra, Dorcas. Dorcas nació en el Congo y fue adoptado por padres de un pequeño pueblo de Croacia. A lo largo de la novela, Dorcas se enfrenta a prejuicios sobre el color y el origen de su piel. El divorcio de sus padres croatas disminuye aún más su sentido de pertenencia y el reconocimiento de su propia identidad. Sin embargo, esta sigue siendo una cálida historia sobre cómo encontrar nuestro lugar en el mundo. La novela desarrolla en el público joven un sentido de tolerancia y empatía por aquellas personas que son diferentes de alguna manera.

Los estudiantes de sexto grado aprendieron sobre la novela de Nada Mihaljević *Anđeo plišanih*

*igračaka* [El ángel de los animales de peluche]. La novela ganó el prestigioso premio croata “Grigor Vitez” al mejor libro infantil en 2013. El personaje principal de la novela es Viktor, quien se mudó con sus padres desde Zagreb al pueblo de Kraljev Vrh. A medida que leemos la novela, aprendemos que el protagonista de esta novela es autista y tiene el síndrome de Savant (la capacidad de calcular de forma rápida y precisa y poseer una habilidad aritmética única). Los padres, ya enfrentados a los prejuicios y dificultades que el niño experimentó en la escuela, hacen todo lo posible para que su hijo se sienta aceptado. A lo largo de la novela, Viktor encuentra dificultades, pero las supera todas con éxito. Después del taller *Mapa de quién soy*, (ver el Banco de recursos) el alumnado aceptó al niño imaginario Viktor como real y desarrolló empatía hacia otras personas diferentes, y especialmente hacia los niños con diversas formas de autismo.

A través de personajes literarios de diferentes posiciones sociales, las criaturas adquieren nuevas experiencias que desarrollan tolerancia, empatía y rompen prejuicios, así como un sentido de aceptación y un futuro brillante en situaciones de identificación con algunos de los personajes literarios.

Creemos que el profesorado de nuestra escuela puede alentar a los estudiantes a hablar sobre la diversidad a través de la literatura infantil y desarrollar una conciencia de la importancia de aceptar a todas las personas, combatiendo así la exclusión social.

Hemos trabajado y estamos trabajando para garantizar que todos los niños crezcan felices, encuentren su lugar en este mundo, con el pleno apoyo de la familia, los amigos y la sociedad en general.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azoo.hr (s.f.). *Programa Preventivni Lions Quest - Vještine za adolescenciju*. Disponible en: <https://www.azoo.hr/programi-arhiva/preventivni-program-lions-quest-vjestine-za-adolescenciju/> (Último acceso: 05/05/2025).
- Enciklopedija.hr (s.f.). *Dječja književnost*. Disponible en: <https://www.enciklopedija.hr/clanak/djecja-knjizevnost> (Último acceso: 05/05/2025).
- Guljašević Kuman, Ivana (2018). *Drugačija*. Zagreb: Igubuka.
- Mihaljević, Nada y Tintor, Hana (2017). *Anđeo plišanih igračaka*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Mrakar Crnić, Ida y Škerl, Peter (2021). *Aquí cerca vive una niña*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- NasaMalaknjiznica.hr (s.f.). *Dječja književnost u očima odraslih*. Disponible en: <https://nasamalaknjiznica.hr/djecja-knjizevnost-u-ocima-odraslih-1/> (Último acceso: 05/05/2025).
- Os-ilribar-labin.skole.hr (s.f.). *Abeceda prevencije*. Disponible en: [https://web-arhiva.skole.hr/os-ilribar-labin/upload/os-ilribar-labin/newsattach/2878/ABECEDA\\_PREVENCIJE.pdf](https://web-arhiva.skole.hr/os-ilribar-labin/upload/os-ilribar-labin/newsattach/2878/ABECEDA_PREVENCIJE.pdf) (Último acceso: 05/05/2025).
- Reynolds, Jason (2016). *Fantasma*. Nueva York: Atheneum Books for Young Readers.
- Srednja.hr (s.f.). *Dječaci ne plaču, djevojke moraju kuhati: 42 stereotipa koja smo svi čuli, a netočna su*. Disponible en: <https://www.srednja.hr/svastara/djecaci-ne-placu-djevojke-moraju-kuhati-42-stereotipa-koja-smo-svi-culi-a-netocna-su/> (Último acceso: 05/05/2025).

## 22

## Una herramienta para enriquecer nuestra comunidad y fomentar un espíritu crítico y reflexivo

Teresa Denis, Andrea Pérez, Judith Tamayo y Jèssica Balcells (Escola Joan Miró)

La Escuela Joan Miró es una escuela pública de educación infantil y primaria (dos clases por año) que está en funcionamiento desde 1986. Se encuentra en Barcelona, en la esquina de las calles Entença y Diputació, entre los barrios de Esquerra de l'Eixample y Sant Antoni, en una zona urbana dinámica y diversa.

Los estudiantes provienen principalmente del barrio de la Nova Esquerra de l'Eixample, aunque una minoría de estudiantes viene de Sant Antoni y áreas cercanas de Sants-Montjuïc. La mayoría de las familias son locales, pero en los últimos años ha habido un aumento de familias de otras nacionalidades, reflejando la evolución demográfica de Barcelona. Por otro lado, un pequeño grupo de estudiantes pertenece a familias apoyadas por los Servicios Sociales o provienen de comunidades en riesgo de exclusión social.

Actualmente, **la principal desigualdad percibida en la escuela es cultural, particularmente en aspectos como las barreras lingüísticas y la falta de referencias culturales compartidas entre los estudiantes. Estas diferencias pueden dificultar en ocasiones la participación plena y generar situaciones donde algunos niños y familias se sienten invisibles.**

La escuela trabaja activamente para romper estas barreras, fomentando espacios de diálogo y actividades que promuevan la diversidad. Asegurar que todas las familias y niños se sientan plenamente integrados y comprometidos con la comunidad escolar sigue siendo un desafío constante.

Esta diversidad cultural, lingüística y socioeconómica se ve como una fortaleza que enriquece la comunidad escolar. Por lo tanto, la escuela está comprometida con proporcionar una educación inclusiva (especialmente como escuela SIEI: Apoyo Intensivo a la Educación Inclusiva), garantizando que todos los estudiantes, independientemente de su origen o habilidades, sean apoyados y valorados. Este compromiso está basado en los valores de principios democráticos, pacifistas y coeducativos, que forman la base del proyecto educativo de la escuela.

En los últimos años, el profesorado ha participado en sesiones de formación anual centradas en abordar las desigualdades de género, culturales y funcionales. Además, el año pasado, la escuela introdujo una formación específica en círculos restaurativos, una herramienta que ha permitido al equipo trabajar diversos aspectos de la diversidad a través del diálogo reflexivo y participativo (ver capítulo 14.).

Al mismo tiempo, la escuela ha establecido un Comité de Convivencia, compuesto por representantes tanto del profesorado como de las familias, con el objetivo de abordar cuestiones relacionadas con las desigualdades y fomentar una comunidad escolar más justa e inclusiva. Este comité se reúne dos o tres veces al año para hacer un seguimiento y proponer acciones concretas.

Además, la escuela celebra cada año el Día de la No Violencia y la Paz, el 30 de enero. Durante este día, los estudiantes participan en discusiones sobre las desigualdades en el mundo. Cada año se elige un tema



específico, que luego se explora y reflexiona en las aulas, con el objetivo de sensibilizar y promover los valores de paz y solidaridad.

La literatura infantil siempre ha sido un elemento fundamental de trabajo en todas las aulas, desde la educación infantil hasta los últimos años de primaria. Sin embargo, a medida que los estudiantes crecen, las oportunidades para crear espacios de narración de cuentos y debate literario tienden a disminuir. Se suele asumir que a estas edades los niños desarrollan estas habilidades de manera autónoma.

Creemos que es esencial repensar cómo se comparte la literatura con los estudiantes en nuestra escuela. **Se deben crear momentos para destacar el pensamiento crítico, la reflexión compartida y, sobre todo, el gozo de la lectura. Estamos comprometidos en hacer de la literatura una herramienta vibrante y dinámica que continúe enriqueciendo la experiencia educativa de todos los estudiantes, independientemente de su edad.**

Nuestro horario semanal incluye una hora dedicada a los círculos restaurativos. Durante este tiempo, los estudiantes se reúnen en círculo, siguiendo reglas claras, que incluyen el uso de un objeto que da la palabra y respetando las fases establecidas del círculo. Discuten temas que les preocupan o reflexionan sobre las desigualdades presentes en ese momento. A menudo se utilizan libros ilustrados como punto de partida para estas conversaciones, que luego llevan a reflexiones colectivas sobre los temas

y desigualdades destacadas en las lecturas.

Sin embargo, hemos notado que los cuentos tradicionales han quedado olvidados en las estanterías de las aulas o, en algunos casos, completamente olvidados. Después de participar en este proyecto Erasmus+, el equipo docente ha decidido que es el momento de recuperar estos clásicos y contarlos de manera detallada y reflexiva. Usándolos como base para un debate crítico y comparándolos con la sociedad contemporánea, podemos observar los avances que hemos logrado como comunidad, particularmente en la comprensión de la interseccionalidad y las diferencias sociales, culturales, de edad y género. Esta perspectiva nos ayuda a reconocer los avances logrados por la sociedad y sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de seguir trabajando hacia una sociedad más justa e inclusiva.

**El potencial de los libros para afrontar las desigualdades es enorme. Como escuela, creemos firmemente que los libros deben ser utilizados como una herramienta para enriquecer nuestra comunidad y fomentar un espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes.**

Los libros nos permiten ponernos en la piel de los personajes, identificarnos con sus experiencias o situaciones, y tomar conciencia de nuestras propias acciones. Además, son un medio poderoso para fomentar la comprensión, promover la empatía y despertar emociones profundas e inexplicables en cada individuo. Los libros tienen la capacidad de transformarnos y conectarnos con el mundo que nos rodea.



# EPÍLOGO

## “El eco de las verdades no escritas”<sup>1</sup>

**Gerard Coll-Planas** (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

La librería es un lugar oscuro y silencioso, con estanterías que alcanzan el techo, cargadas de libros de todos los tiempos y rincones del mundo. Cada pasillo parece conducir a un universo diferente, y el aire tiene el olor inconfundible de papel viejo e historias olvidadas. Una luz tenue, casi mágica, parece brotar de las páginas de los libros, moviéndose con sutileza como si tuviera vida propia y va encendiendo velas que iluminan la escena.

De repente, la puerta de la librería se abre con un chirrido largo y lento. Un viento repentino se adentra en la estancia, como si alguien hubiera liberado una fuerza antigua. La corriente de aire hace volar algunas hojas de un libro abierto y desequilibra una pila de volúmenes colocados con demasiada prisa. Caen estrepitosamente al suelo, haciendo un ruido irreverente. Pero lo más sorprendente aún está por llegar.

En el suelo, los libros parece que se sacuden, como si se quisieran despertar. Sus páginas se mueven con energía, como si se hubiera liberado una especie de poder oculto. De estos volúmenes emergen sombras borrosas que poco a poco toman forma, hasta convertirse en personajes reales, cada uno cargando sobre sus hombros el peso de una historia que, hasta entonces, solo había existido en la imaginación de quienes la escribieron o la leyeron.

Mwamba sale del libro *Tintín al Congo*. Se levanta lentamente del suelo, sacudiéndose el polvo y frotándose la frente con una expresión de frustración. Lleva ropa que no ha escogido él, demasiado grande, llena de clichés y diseñada por alguien que nunca ha entendido realmente quién es.

–Siempre igual. Siempre me hacen salir de un libro que no es mío. – dice Mwamba con indignación, pero intentando mantener la calma– Alguien, hace años, decidió quién sería, como hablaría, cómo me verían. Pero yo no soy “un congoleño”. Tengo un nombre, Mwamba. Recordadlo bien, porque esta vez pienso hablar por mí mismo.

Mwamba observa a su alrededor. Otros personajes han empezado a tomar forma y lo miran con atención. El Hada sale del cuento de *Pinocho* con su vestido azul y brillante, elegante pero visiblemente agotada, como alguien que ha soportado demasiadas expectativas durante demasiado tiempo.

–Ah, Mwamba, comprendo tu lucha. Yo también he vivido siglos atrapada en un papel que no elegí: el de hada perfecta. Siempre he sido una herramienta al servicio de una moral que no comparto. La que salva a todo el mundo, pero nunca se salva a sí misma. Me pregunto... ¿y si yo también quisiera equivocarme? ¿Y si quisiera ser sólo una sombra fugaz en lugar de una luz constante?

El Jorobado de Notre-Dame sale del libro con la espalda encorvada y los ojos medio escondidos bajo una capucha. Con una voz llena de gravedad y fuerza, pero haciendo pausas, como alguien acostumbrado a reflexionar antes de hablar, dice:

–¿Sabes qué es lo peor, Mwamba? Que lo hacen con buenas intenciones. Querían que yo fuera... ¿qué? ¿Un símbolo? ¿Una lección? Pero no necesito que me tengan lástima, no quiero compasión. Sólo quiero que me miren a los ojos. Que me vean como una persona, no como un trozo de piedra que da pena.

Manolito Gafotas irrumpe con energía, tras esas gafas grandes se adivina un humor despreocupado, irónico, y una actitud cargada de sentido común.

1. Este epílogo ha sido elaborado en diálogo con el chat GPT.

—¡Mira que os ponéis filosóficos, de verdad! ¡Vaya películas que os montáis! Os lo digo tal cual, sin rodeos: en mi casa nunca ha habido tiempo pa' esas movidas. ¿Problemas? Pues los de siempre: que no corten la luz, que el profe no me saque a la pizarra, que no me quiten el bocata... Pero al menos son problemas reales, ¿no?

Charlie, que ha salido del libro *Charlie y la fábrica de chocolate*, se ha estado mirando la escena desde la distancia, pero ahora se ha decidido a intervenir interpelado por lo que acaba de decir Manolito. Habla con un tono amable, ingenuo pero reflexivo, como alguien que sabe ver la esperanza incluso en la dificultad.

—Pero, Manolito, no menosprecies la fantasía. Yo crecí en un lugar pobre, igual que tú, pero soñar me dio fuerzas. La imaginación puede ser muy real. No es sólo para escapar, sino para encontrar caminos que nadie ve. Para cambiar las cosas antes tienes que haberlas soñado.

Momo emerge de su libro con una presencia tranquila pero magnética. Sus ojos parecen ver más allá, cargados de una sabiduría sorprendente por su edad.

—Quizás ha llegado el momento de dejar de hablar sólo de nosotros, los personajes. ¿Qué pasa con las criaturas que nos leen? ¿Qué pasa cuando las criaturas sólo conocen el mundo a través de las historias que les escriben personas adultas? Si nunca aprenden a pensar por sí mismas, sólo repetirán lo que ya saben, y así no cambiarán nada.

—Exacto, Momo. —responde Mwamba con la voz más dura, más firme. Parece que cada palabra lleve el peso de su historia— Yo fui creado para que los niños blancos creyeran que yo era feliz siendo... un esclavo. Pero no quiero que me arreglen, ni que me borren. Quiero que expliquen qué nos hicieron, que lo sepan todo: el dolor, la explotación, la muerte. Quiero que sepan por qué fui creado así. Si no lo saben, no podrán luchar para que esto no vuelva a ocurrir.

—Tienes toda la razón. —replica el Hada con un tono más suave, pero igual de convincente. Se nota que quiere hacerse entender, incluso rompe un poco su compostura—: No nos sirve que nos escondan o nos hagan “más bonitos”. Las historias tienen que pinchar, a veces tienen que doler. Porque sólo cuando remueves las aguas encuentras lo que se esconde en el fondo.

—Los adultos no quieren incomodidad. Pero los niños son más valientes de lo que se piensan. Entienden mucho más de lo que suponen los adultos. —plantea el Jorobado con un tono grave pero cargado de energía— Si les enseñamos a leer la realidad, quizás podrán cambiarla.

—Eso, eso. —añade Manolito con un tono burleta, pero también una cierta admiración por lo que se está diciendo. —Que nos lean, oye, y si se mosquean... pues mejor, ¿no? Total, los cuentos no tienen que ser siempre de color de rosa. ¡Que la vida no lo es!

Mwamba se mira el libro de donde ha salido con una mezcla de desprecio y melancolía.

—¡Sí, basta de ser símbolos, basta de ser lecciones! Estamos aquí para recordarles que las historias no son inocentes. Que pueden construir un mundo... o destruirlo. —dice Mwamba mirándote a ti, que estás leyendo el epílogo— Y nosotros, con tu ayuda, podemos ser las grietas que rompan esas paredes que nos encarcelan.

Mwamba camina hacia ti buscando tu mirada. El resto de los personajes lo siguen y se te acercan lentamente. Momo, en cambio, se ha quedado abstraída, pensando mientras mira las velas que iluminan la sala. De repente levanta la vista y te mira. Sus ojos transmiten conmoción.

—Las historias son armas. Armas para resistir, para soñar, para luchar. Pero solo si nos dejáis ser libres. —Momo hace una pausa y, con suavidad y convicción, añade—: Léenos. Escúchanos. Danos vida.

Momo avanza junto al resto de personajes, que se acercan mirándote fijamente. Aunque te incomoda, intentas sostenerles la mirada y comprender su rabia, su ternura, su ironía, sus verdades, que también son las tuyas.

